



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO DE
HISTÓRIA**

CLEONES GOMES DOS SANTOS

**PODE A MORTE ENSINAR HISTÓRIA? USO DE LEGO PARA ENTENDER
CIDADANIA NOS CEMITÉRIOS SANTA ISABEL E CRUZ VERMELHA
(ARACAJU-SE)**

**São Cristóvão/SE
2022**

CLEONES GOMES DOS SANTOS

**PODE A MORTE ENSINAR HISTÓRIA? USO DE LEGO PARA ENTENDER
CIDADANIA NOS CEMITÉRIOS SANTA ISABEL E CRUZ VERMELHA
(ARACAJU-SE)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Janaína Cardoso de Mello

**São Cristóvão/SE
2022**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S237p Santos, Cleones Gomes dos.
Pode a morte ensinar História? Uso de lego para entender cidadania nos cemitérios Santa Isabel e Cruz Vermelha (Aracaju-SE) / Cleones Gomes dos Santos; orientadora Janaína Cardoso de Mello. – São Cristóvão, SE, 2022.
108 f.

Dissertação (mestrado profissional em Ensino de História) –
Universidade Federal de Sergipe, 2022.

1. História – Estudo e ensino. 2. Cemitérios - Sergipe. 3. Patrimônio cultural. 4. Monumentos funerários – Aspectos sociológicos. 5. Cidadania. I. Mello, Janaína Cardoso de, orient. II. Título.

CDU 930.2(813.7)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



Ata da Defesa de CLEONES GOMES DOS SANTOS, do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal de Sergipe, ocorrida no dia 24 de agosto de 2022.

Aos vinte quatro dias do mês de agosto de 2022, às 14h, na Universidade Federal de Sergipe, reuniu-se em sessão pública a banca examinadora aprovada pelo Colegiado do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, constituída pelos professores Prof.^a. Dr^a **JANAINA CARDOSO DE MELLO** (Orientadora/ProfHistória-UFS), Prof.^a. Dr^a. **ANDREZA SANTOS CRUZ MAYNARD** (ProfHistória/UFS), Prof.^a. Dr^a. **OLIVIA ALEXANDRE DE CARVALHO** (PROARQ/UFS) e Prof.^a. Dr^a **DULCELI DE LOURDES TONET ESTACHESKI** (UFMS). Iniciados os trabalhos, a presidência deu conhecimento aos membros da banca e ao candidato das normas que regem o Exame de Defesa. A seguir, o candidato iniciou seu Exame, apresentando seu projeto de defesa: **Pode a morte ensinar História? Uso de Lego para entender cidadania nos Cemitérios Santa Isabel e Cruz Vermelha (Aracaju-SE)**, na Linha de Pesquisa: **Saberes Históricos em diferentes Espaços de Memória**. Os membros da banca formularam questões para serem respondidas pelo mestrando. Após suas respostas, procedeu-se o julgamento do Exame de Defesa, sendo o Mestrando considerado **APROVADO**. Nada mais havendo a tratar, lavrou-se presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora. Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos (São Cristóvão), 24 de agosto de 2022.

Documento assinado digitalmente



JANAINA CARDOSO DE MELLO
Data: 26/08/2022 12:17:11-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof.^a. Dr^a JANAINA CARDOSO DE MELLO
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - UFS



Documento assinado digitalmente



ANDREZA SANTOS CRUZ MAYNARD
Data: 21/08/2023 13:49:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a. Dr^a. ANDREZA SANTOS CRUZ MAYNARD
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - UFS

Documento assinado digitalmente



DULCELI DE LOURDES TONET ESTACHESKI
Data: 26/08/2022 14:52:36-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof.^a. Dr^a DULCELI DE LOURDES TONET ESTACHESKI
Universidade Federal do Mato Grosso Sul - UFMS

Documento assinado digitalmente



OLIVIA ALEXANDRE DE CARVALHO
Data: 21/08/2023 17:36:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a. Dr^a. OLIVIA ALEXANDRE DE CARVALHO
Programa de Pós-Graduação em Arqueologia – UFS

Documento assinado digitalmente



CLEONES GOMES DOS SANTOS
Data: 22/08/2023 09:49:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

CLEONES GOMES DOS SANTOS
Mestrando ProfHistória/UFS

AGRADECIMENTOS

Estou feliz por ter cumprido esse ciclo da minha vida. Mas, nada seria possível se não pudesse contar com a lealdade e compreensão daqueles que nos cercam.

Quero agradecer a minha esposa, Ana Laura, por ter compartilhado comigo o entusiasmo por essa pesquisa.

Um agradecimento especial aos meus pais, Virgílio e Inez (*in memoriam*), por todo incentivo que me deram durante toda a vida.

Ao meu irmão Marcos Aurélio, pela paciência em centenas de conversas sobre “história, morte e cemitérios”, e claro, pelo apoio logístico.

Agradeço a minha orientadora Professora Dr^a Janaina Cardoso de Mello, que compartilha conosco essa aventura de falar sobre a morte e cemitérios desde os tempos do PROARQ/UFS. Obrigado pela orientação, e por contribuir para nossa caminhada enquanto professor da escola pública.

À Universidade Federal de Sergipe e a toda equipe de professores e professoras que compõe o Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História.

A CAPES (Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo incentivo a nossa pesquisa e aos colegas da Escola Estadual Monsenhor Carlos Camélio Costa.

Aos colegas do mestrado, que durante esse período mostraram pelo exemplo as melhores qualidades do profissional comprometido com o ensino de história.

Aos meus alunos e alunas.

A todos e todas, muito obrigado!

RESUMO

O trabalho contém as reflexões de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Sergipe (ProfHistória/UFS), alinhado à linha de pesquisa “Saberes históricos em diferentes espaços de memória”. Os estudos abordaram o espaço dos cemitérios Cruz Vermelha e Santa Isabel, para a elaboração de jogo, por serem ambos os cemitérios destinados aos enterramentos socioeconômicos com distintas hierarquizações em Aracaju/SE. Enquanto o cemitério Cruz Vermelha atende aos desvalidos da cidade, o cemitério Santa Isabel permanece restrito à elite local. Desse modo, a ideia do “bem morrer como legado” e arquitetura mortuária como obra de arte contrasta com a ideia de “esquecimento” na simplicidade do conjunto de gavetas e túmulos sem adornos. Como objetivo geral utilizamos blocos de Lego na construção de uma perspectiva diferencial no processo didático da morte como fonte histórica direcionado aos alunos da Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Médio (EJAEM). Os objetivos específicos desse trabalho compreendem: 1. elaborar um instrumento pedagógico que auxilie no ensino aprendizagem do aluno e na prática docente de ensino de História. 2. Estimular a produção de reflexões sobre a importância da memória na vida cotidiana, aliada a construção coletiva da cidadania; 3. Relacionar a historicidade dos cemitérios de Aracaju/SE como “diferentes espaços de saber e memória” para aulas públicas. Os procedimentos metodológicos seguem uma vertente qualitativa de pesquisa-ação a partir do levantamento de fontes textuais e imagéticas, além do mapeamento dos sítios. A elaboração do processo parte da concepção do uso dos blocos de Lego como jogo educacional na construção dos espaços de enterramento, com desafios e cartas de informação histórica que dialoguem com a história local, as práticas cemiteriais e os conceitos de cidadania no tempo e no espaço.

Palavras-chave: cemitérios; patrimônio cultural; memória; ensino de história; gamificação.

ABSTRACT

The work contains the reflections of a research developed in the Professional Master's Degree in History Teaching at the Federal University of Sergipe (ProfHistória/UFS), aligned with the line of research “Historical knowledge in different spaces of memory”. The studies addressed the space of the Cruz Vermelha and Santa Isabel cemeteries, for the elaboration of a game, since both cemeteries are destined to socioeconomic burials with different hierarchizations in Aracaju/SE. While the Cruz Vermelha cemetery serves the city's underprivileged, the Santa Isabel cemetery remains restricted to the local elite. In this way, the idea of “dying well as a legacy” and mortuary architecture as a work of art contrasts with the idea of “oblivion” in the simplicity of the set of drawers and unadorned tombs. As a general objective, we used Lego blocks in the construction of a differential perspective in the didactic process of death as a historical source directed to students of the Education of Youth and Adults for High School (EJAEM). The specific objectives of this work include: 1. To develop a pedagogical instrument that helps in teaching student learning and in the teaching practice of teaching History. 2. Stimulate the production of reflections on the importance of memory in everyday life, combined with the collective construction of citizenship; 3. Relate the historicity of Aracaju/SE cemeteries as “different spaces of knowledge and memory” for public classes. The methodological procedures follow a qualitative aspect of action research based on the survey of textual and image sources, in addition to the mapping of the sites. The elaboration of the process starts from the conception of the use of Lego blocks as an educational game in the construction of burial spaces, with challenges and historical information letters that dialogue with local history, cemetery practices and the concepts of citizenship in time and space .

Keywords: cemeteries; cultural heritage; memory; history teaching; gamification.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – ConText: início e fim	85
Figura 2 – Tabuleiro do jogo	86
Figura 3 – Regras do jogo ConText	87
Figura 4 – Dados e cones.....	88
Figura 5 – Representação das covas e mausoléus	90
Figura 6 - Representação das covas e capelas	92

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

a.C. – antes de Cristo

BA – Bahia

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CIENART – Feira Científica de Sergipe

CLT – Conciliação das Leis Trabalhistas

DIP – Departamento de Imprensa e Propaganda

EdTech – Educational Technology

EJAEF – Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental

EJAEM – Educação para Jovens e Adultos no Ensino Médio

EUA – Estados Unidos da América

LGBTQI+ – Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero

MA – Metodologia Ativa

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PR – Paraná

ProfHistória – Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História

RA – Realidade Aumentada

SE – Sergipe

SINDIFERRO – Sindicato dos Ferroviários de Sergipe

STEAM – Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics

UFS – Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1 POR QUE DEVEMOS FALAR SOBRE A MORTE?	16
2.2 A CIDADANIA DA MORTE É DIFERENTE DA CIDADANIA DOS VIVOS?	18
2.3 A CONSTRUÇÃO DE CEMITÉRIOS NO BRASIL	26
2.4 REFLEXÕES SOBRE A CIDADANIA NO BRASIL	39
2.5 A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA ATRAVÉS DO ENSINO DA HISTÓRIA	61
2.6 <i>CONTEXT</i> : METODOLOGIA ATIVA PARA LEGO NO ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DA MORTE	73
3 METODOLOGIA	79
3.1 UNIVERSO DA PESQUISA	80
3.2 ESTRUTURA DE OBSERVAÇÃO	81
3.3 COLETA DE DADOS.....	82
3.4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE OBSERVAÇÃO.....	83
4 PRODUTO	85
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICES	102
APÊNDICE A: CARTOGRAFIA DE SERGIPE COM ARACAJU EM DESTAQUE	102
APÊNDICE B: CEMITÉRIO SANTA ISABEL.....	103
APÊNDICE C: TÚMULO DA FAMÍLIA LEITE FRANCO NO CEMITÉRIO SANTA ISABEL	104
APÊNDICE D: CEMITÉRIO DA CRUZ VERMELHA	105
APÊNDICE E: COVAS RASAS E CONJUNTO DE GAVETAS NO CEMITÉRIO CRUZ VERMELHA.....	106
ANEXOS	107
ANEXO A: <i>HOME PAGE</i> LEGO <i>EDUCATION</i> – CIDADANIA	107
ANEXO B: BLOCOS DE LEGO CEMITÉRIO – PROGRAMADOS PARA IMPRESSÃO 3D	108
ANEXO C: CEMITÉRIO PROTOTIPADO EM 3D	108
ANEXO D: CEMITÉRIO LEGO HARRY POTTER.....	109

1 INTRODUÇÃO

Em abril de 2005, assumi o cargo de professor concursado da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Sergipe, e fui lotado em duas escolas distintas da capital, Aracaju/SE, para cumprir a carga horária de 25 horas semanais. Durante a tarde lecionava na Escola Estadual Paulino Nascimento, localizada na zona de expansão, rodovia dos naufragos, povoado Robalo, à noite nos deslocava para o bairro cirurgia, avenida Pedro Calazans, até a Escola Estadual Dr. Manoel Luiz. Eram 20 km de distância percorridos de ônibus coletivo, no horário de pico, uma viagem que só terminava aproximadamente entre 1h:00 e 1h:30min após seu início, nem sempre de forma confortável.

Durante o período da tarde lecionava no ensino regular para crianças e adolescentes entre 11 e 15 anos, e à noite para jovens e adultos na modalidade EJAEM (Educação para Jovens e Adultos no Ensino Médio). Aqui está nosso ponto de partida para entendermos uma questão crucial da nossa experiência como professor de história da rede pública: logo nas primeiras semanas de aula na Escola Estadual Paulino Nascimento, ainda buscando a ambientação necessária, observei que alguns alunos chegavam à escola com os pés descalços, ao tempo que coloriam os pés para simular um par de chinelos. Curioso com aquela situação chamei um dos alunos e indaguei o porquê ele vinha a escola com os pés descalços. A resposta foi uma das coisas mais inocentes e sinceras que já ouvi como professor: “Professor, a minha mãe diz que é uma promessa para São José, mas, eu acho que é porque ela não tem dinheiro para comprar chinelos para mim, nem para meus irmãos. Nem ela tem chinelos! Sai todos os dias para pescar com os pés no chão!” Naquele dia os 20km de distância percorridos de ônibus em mais de 1h de viagem até a outra a escola, deixou de ser um problema relevante.

Com o público adulto, na Escola Estadual Dr Manoel Luiz, percebi que a grande maioria dos estudantes eram na verdade alunas que desempenhavam a função de empregadas domésticas, sem registro na carteira de trabalho, nas residências de classe média circunvizinhas. Moravam na casa dos patrões durante a semana, e nos fins de semana rumavam para suas casas no interior do Estado. Para elas ir à escola, era uma forma de passar 03h:30h do dia sem ter que receber uma “ordem” da patroa para o trabalho que, segundo elas, não tinha fim!

Essas duas experiências iniciais da minha vida docente, marcaram profundamente a nossa postura enquanto professor em sala de aula e no convívio com os educandos. O conteúdo escolar sempre estará lá nos livros, ou nos projetos ofertados

ciclicamente pelas estruturas oficiais de ensino, sempre voltados para o cumprimento de etapas por parte dos estudantes que ao final deverão encontrar um lugar no “mercado de trabalho”. Não creio que lecionar história deva resumir-se a legitimação dessa “ordem natural”. Para além de auxiliar os educandos com as etapas a serem cumpridas por eles dentro da vida escolar, existem questionamentos que são impositivos e um deles é: estamos preparando cidadãos, cidadãs somente para o mercado, ou para a vida? Não creio em respostas fáceis, contudo, sabemos que o ideal de cidadania para uma imensa massa de pessoas dentro ou fora da escola, é somente uma palavra que não reflete os seus anseios.

Todo conteúdo contido nos livros didáticos, e manuais dos programas disponibilizados para os docentes da rede pública, cumprem uma função pedagógica que nem sempre estão em sintonia com o contexto social dos educandos, principalmente quando se trata de alunos e alunas do ensino noturno. Nesse sentido, sempre buscamos inserir em nossas aulas conteúdos que dialogam com a realidade próxima dos estudantes. É uma tentativa de direcionar as aulas de História não apenas com o foco no passado pelo passado, e sim colocar o passado dado, abstraído, contudo, materializado nos livros enquanto mais uma opção para obtenção do conhecimento histórico. Aqui encaramos a questão também como uma questão de método. Nas palavras de Circe Bittencourt,

Para a História e demais disciplinas, método de ensino corresponde as formas pelas quais os professores apresentam conteúdos aos alunos sob diferentes meios de comunicação e atividades escritas e orais. E entende-se a importância do método de ensino por ser a parte da disciplina que põe em ação as finalidades imposta à escola e representar a liberdade teórica da criação disciplinar ou os limites impostos ao trabalho docente (BITTENCOURT, 2019, p. 162 *apud* CHEVEL, 1999).

Sempre que oportuno, trabalho com os alunos a perspectiva da compreensão do cemitério como espaço para aprendizagem da história local, como lugar de memória, conflitos e sobretudo, local para reflexões sobre as formas de compreensão social da história, quanto ao exercício da cidadania. Essa nossa inquietação está ligada a uma identificação, e uma profunda empatia com os alunos com os quais trabalho, sempre estudantes da periferia, escola pública, e em sua imensa maioria negros e pobres. Como nos diz Antoine Prost,

O historiador não pode manter-se indiferente, sob pena de fazer uma história morta, incapaz de compreender seja lá o que for e de suscitar o interesse de quem quer que seja. No termo de um longo convívio com os homens – objeto de seu estudo – ele não pode deixar de manifestar-lhes

simpatia ou afeição, mesmo que se trate, às vezes, de um afeto desiludido. Por ser viva, nossa história comporta uma parte irreduzível de afetividade (PROST, 2008, p. 148).

A aprovação no ProfHistória, nos abriu uma oportunidade para agregar ao meu ofício como professor na rede estadual uma janela para retomar um antigo desejo desde a graduação nos idos dos anos 2000: construir uma abordagem pedagógica onde o espaço cemiterial fosse visualizado enquanto *locus* de fazer histórico. Um debate livre dos preconceitos que rodam temas como a “morte, cemitério” no ambiente escolar. Aqui faremos uma abordagem de dois cemitérios da capital sergipana: o Cemitério Cruz Vermelha, um cemitério construído exclusivamente para atender a população pobre da cidade e o Cemitério Santa Isabel, como contraponto comparativo sobre os testemunhos materiais e simbólicos dos enterramentos da elite sergipana.

Provérbios populares afirmam que a morte iguala a todos. Será? Quando olhamos para os túmulos de ambos os espaços, é claramente perceptível que o padrão de hierarquias socioeconômicas se mantém mesmo no *post-mortem*. Desse modo, a ideia do “bem morrer como legado” e arquitetura mortuária como obra de arte contrasta com a ideia de “simplicidade” do conjunto de gavetas e túmulos sem adornos.

Por isso, para cumprir os requisitos do Mestrado Profissional em Ensino de História, propôs-se desenvolver um processo pedagógico dinâmico, lúdico e inovador, que possa auxiliar os professores no Ensino de História, através da memória em diferentes espaços de saber, tendo a morte como aliada nas reflexões críticas da cidadania. Constituiu-se, portanto, como objetivo geral:

- Utilizar blocos de Lego na construção de uma perspectiva diferencial no processo didático da morte como fonte histórica direcionado aos alunos da Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Médio (EJAEM).

Tendo esse norte como ponto de partida, os objetivos específicos dessa pesquisa apresentam-se do seguinte modo:

- Elaborar um instrumento pedagógico que auxilie no ensino aprendizagem do aluno e na prática docente de ensino de História.
- Estimular a produção de reflexões sobre a importância da memória na vida cotidiana, aliada a construção coletiva da cidadania.
- Relacionar a historicidade dos cemitérios de Aracaju/SE como “diferentes espaços de saber e memória” para aulas públicas.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, seguiu-se uma vertente qualitativa descritiva de observação não participante a partir do levantamento de fontes textuais e imagéticas, além do mapeamento dos sítios. Já para a elaboração do processo partiu-se da concepção do uso dos blocos de Lego como jogo educacional na construção dos espaços de enterramento, com desafios e cartas de informação histórica que dialoguem com a história local, as práticas cemiteriais e os conceitos de cidadania no tempo e no espaço.

Os alunos do EJAEM, nosso sujeito inicial de compartilhamento do método, constituem um público bastante amplo. São jovens, adultos, trabalhadores, pessoas da terceira idade, que por razões diversas não concluíram o ensino médio em idade/série regular. Em nossa proposta de processo, o uso de blocos de Lego, buscou aprimorar a percepção cognitiva, visual e tátil do aluno, enquanto sujeito histórico a partir da compreensão dos sentidos abstratos e concretos da “cidadania” ao longo do tempo. Assim, como compreender a cidade, entendendo o espaço cemiterial enquanto espaços de disputa pela memória.

Na segunda seção, foi feita uma abordagem das concepções e ideias sobre a morte, o contexto histórico o qual situa-se o surgimento dos cemitérios no Brasil, e especificamente a construção dos dois cemitérios objetos da nossa pesquisa: cemitério da Cruz Vermelha, e cemitério Santa Isabel. E por fim, trabalhou-se as possibilidades da inserção de ideias sobre cidadania associadas ao ensino de História.

Na terceira seção apresentou-se o procedimento metodológico, que seguiram uma vertente qualitativa descritiva de observação não participante a partir do levantamento de fontes textuais e imagéticas. Apresentando ainda, o universo da pesquisa, a estrutura da observação, coleta de dados, descrição e análise.

Na quarta seção apresentou-se o produto, que recebeu o nome de ConTex, e a descrição detalhada de todo processo que o envolve. Pois, o jogo está contextualizado e contemplando conteúdos relacionados ao ensino de história voltado para a reflexões sobre a morte, e o uso pedagógico do espaço cemiterial.

Seguindo para as considerações finais, realizou-se um apanhado de todas as ideias aqui expostas, bem como, suas propostas para realização em sala de aula. Avaliando, também, a relevância do estudo, e sua utilidade prática para o ensino de história.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Em nossa abordagem buscamos ressaltar, desmistificar, que a “Morte” e o “Espaço Cemiterial”, são temas que podem e devem ser trabalhados no ensino de história em sala de aula. Neste sentido, para fundamentar a pesquisa, nos apoiamos tanto na historiografia do campo da História, quanto numa literatura interdisciplinar que tratam os temas sob o prisma da superação de sua interdição. A contribuição de outras ciências humanas, a exemplo da Psicologia, Filosofia, e da Sociologia para a compreensão da temática são inestimáveis. Também vale ressaltar o papel positivo do audiovisual enquanto fonte de acesso e percepção coletiva sobre o assunto.

No ensino de história a “morte” enquanto objeto de estudo, tem dado os seus primeiros passos, tendo em vista as experiências pedagógicas já assinalados por outras pesquisas realizadas, inclusive no ProfHistória. A morte e o cemitério são parte integrantes da paisagem social e dialogam tanto com a vida urbana quanto rural, esses estão inseridos em vários contextos, tempo e espaços, e não há razão para temermos sua abordagem.

No âmbito do Mestrado Profissional de História (ProfHistória), temos três pesquisas que despontam como referência para o uso do espaço cemiterial enquanto *lócus* de aprendizado e ensino de história. Aqui citamos a pesquisa realizada por Isabel Uliana (Universidade Estadual de Maringá/PR), com a dissertação intitulada: “O cemitério municipal de Maringá (Paraná) enquanto espaço de memória e saberes históricos (1947-2017)”. Com essa pesquisa, Isabel Uliana, propôs, partindo da história local, e das raízes católicas da cidade de Maringá/PR, um mapa de visitação ao cemitério enquanto suporte pedagógico para o ensino de história, estabelecendo como foco para atenção dos educandos a diversidade religiosa expressa dos sepultamentos ali encontrados: práticas híbridas de umbanda, espiritismo, crenças orientais, etc. Num certo sentido, a proposta trabalhada com a pesquisa, em seu aspecto geral, é ao nosso entendimento, o uso do ensino de história à serviço da tolerância religiosa.

A pesquisa seguinte também do Paraná, é da autoria de Roberto dos Santos Viana (Universidade Estadual de Maringá/PR). Em seu trabalho intitulado “Cemitério de Pérola-PR: Espaço dos mortos, vidas narradas (1959-2018)” ele propõe um “álbum pedagógico dos túmulos” como ferramenta para o estudo da história local. Com o auxílio de fotografias dos túmulos do cemitério, elencadas e descritas em quatro conjuntos do espaço cemiterial: túmulos de personalidades, túmulos de crianças, túmulos desconhecidos, e o Cruzeiro, a proposta pedagógica está direcionada para o ensino de

história dos anos finais do ensino fundamental, e busca suprir a lacuna do aprendizado de história local através do cemitério enquanto catalisador da memória coletiva.

E por último temos a excelente dissertação da Maria Cristina Pastore, autora da pesquisa “Procedimento invertido: o ensino de História a partir das inquietações de jovens estudantes sobre a Morte na Aula-Visita ao cemitério”. A autora propõe a partir das suas experiências em sala aula, que combinam prática pedagógica com ensino de história, a inserção da temática da morte, e o cemitério como *locus* condutor da interação de conteúdo. O ponto de partida dessa proposta é viabilizar os alunos enquanto protagonistas do ensino-aprendizagem, transformando seus questionamentos em novas abordagens metodológicas capazes de suscitar reflexões diretamente ligadas ao processo formativo dos estudantes enquanto cidadãos, cidadãs, conscientes do seu espaço na sociedade.

2.1 POR QUE DEVEMOS FALAR SOBRE A MORTE?

No início de 2001, estava decidido a pesquisar sobre a história do Sindicato dos Ferroviários de Sergipe (SINDIFERRO) e com esse intuito rumei para a sede do sindicato, localizada na praça Dr. ° Ranulfo Prata, bairro Siqueira Campos, Aracaju. Tinha em mente destrinchar a resistência dos trabalhadores, sindicalistas, ao golpe militar de 1964. Estava entusiasmado com a possibilidade de ter acesso aos registros, depoimentos, fotos, etc., daqueles que tinham vivenciado a invasão do Exército a sede do sindicato um dia após os militares terem usurpado o poder e deposto o Presidente João Goulart em 01 de abril de 1964. Chegando à sede do sindicato fui informado que toda documentação referente ao período estava em Salvador/BA, ou havia se perdido, bem como, o fato de que os dirigentes à época do golpe já não mantinham mais contato, ou se quer sabia-se do paradeiro deles.

Já desanimado e, também, compreendendo a dinâmica daquela conversa, ainda insisti para que o funcionário, um senhor que aparentava uns 60 anos, pudesse me dar alguma pista sobre o que havia ocorrido com os trabalhadores após a invasão do Exército. Tenho na memória aquele instante de silêncio entre a pergunta e a resposta, quando ele apontou para o cemitério que fica ao lado da praça, e disse “Não sei os nomes, mas, tenho certeza que ali dentro daquele cemitério, tem uns dois enterrados”. O cemitério em questão, era o Cemitério da Cruz Vermelha. Foi dessa forma que fui apresentado ao cemitério, e mesmo já contando com 23 anos de vida, nunca havia adentrado em um campo santo. Agradei pela conversa, e rumei até o centro da praça.

Movido pela curiosidade, pelo medo, e o desejo de encontrar algo que me levasse ao encontro da história dos trabalhadores do SINDIFERRO, entrei no cemitério e fui tomado por uma sensação de que aquele lugar poderia nos proporcionar não apenas uma história, porém, múltiplas possibilidades que poderiam intercalar-se com a dinâmica da vida, incluindo minha prática como professor em sala de aula. Sendo assim, em 2003, apresentei ao Departamento de História da Universidade Federal de Sergipe, para obtenção do título de licenciatura, a monografia de conclusão de curso “Covas Rasas” um breve estudo sobre a redefinição do espaço funerário do Cemitério Cruz Vermelha entre 1918-2002.

Aquilo que teve um início na base da curiosidade pessoal, evoluiu para um assunto recorrente: discutir sobre a morte, e sobre os cemitérios de Aracaju, e em especial o Cemitério Cruz Vermelha, que passou a fazer parte do meu cotidiano docente.

A proposta de buscar no espaço cemiterial, *in loco*, ou mesmo através da reprodução desse espaço em escala através do lego, tem como objetivo trazer à tona as possibilidades de leitura e compreensão do passado para o presente a qual a “memória” pode engendrar. Aqui partimos da concordância com Pierre Nora (1993), em contraposição a história, que é sempre uma reconstrução incompleta do passado,

[...] a memória, é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está sempre em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, um consciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações (NORA, 1993, p. 09).

Para Nora (1993), vivemos numa sociedade que respalda particularidades, nivela sinais de reconhecimento e pertencimento de grupos, nos quais só tende a reconhecer indivíduos iguais e idênticos. Dessa forma, os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, por isso é necessário construí-los.

Ainda concordando com as observações de Nora (1993), sobre o papel da “memória”, cuja função permite aos grupos sociais vislumbrarem a mesma história, aqui podemos destacar que na perspectiva do autor, o cemitério é um lugar de memória, um lugar duplo: um lugar de excesso, fechado sobre si, fechado sobre sua identidade e recolhido sobre seu nome, mas constantemente aberto sobre a extensão de suas significações que nós atribuímos, pois, a memória sobrevive em lugares.

Maurice Halbwachs, precursor de Pierre Nora sobre o tema, definiu a “Memória” como “Memória Coletiva”, tendo em vista que para o indivíduo, segundo ele,

as lembranças que povoam nossa vida só fazem sentido quando inseridas dentro de um contexto coletivo, por mais que essas lembranças, essas memórias, sejam percebidas como individuais.

Mas nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem (HALBAWCHS, 2013, p. 26).

Essa definição da “Memória”, realizada por Halbwachs, enquanto agente coletivo que nos mobiliza e nos identifica, se traduz nas lembranças que carregamos sobre nós mesmos, sobre os outros, sobre a vida, e por que não dizer também da morte? Se ao nascer, nascemos como parte de um todo com o qual nos identificaremos ao longo da existência, será com a morte que esses laços serão reforçados.

2.2 A CIDADANIA DA MORTE É DIFERENTE DA CIDADANIA DOS VIVOS?

Falar sobre cemitério e morte em sala de aula com jovens e adultos, sendo que a sua maioria estão na faixa dos 18 aos 30 anos de idade, é uma tarefa arduosa, visto que estamos abordando um tema ainda considerado tabu em pleno século XXI. Acrescentando o fato de que ali em sala de aula, nos corredores da escola, a vida está desabrochada em todos os seus aspectos, e a proposta sempre que exposta na nossa sociedade ocidental, de colonização ibérica¹, causa estranheza, em alguns casos repulsa, e na maioria das vezes curiosidade. Considerando essa realidade, buscamos através de autores, pensadores que abordam o tema as várias referências que utilizamos para balizar a discussão, e com isso poderemos extrair conceitos, reflexões, e até mesmo propostas pedagógicas de como abordar o tema “Morte” dentro do contexto escolar.

A morte é parte do desenvolvimento do ser humano desde o nosso nascimento. Enquanto crianças nos primeiros meses de vida sentimos a ausência da mãe em várias

¹ Os sentidos da morte, do cemitério, dos enterramentos são distintos para grande parte da sociedade ocidental, principalmente no que tange ao Brasil e sua colonização portuguesa. A ideia de morte vinculada ao fim, à perda, à derrota da vida, à doença, ao desespero de não saber o que virá no porvir, mesmo para os religiosos, confere à morte a sensação de medo e descontrole. Outras sociedades, como a mexicana e a japonesa, tendem a experienciar a morte de outra forma, como festa, celebração e redenção, evolução da alma que partiu, o que deve ser reverenciado com felicidade e não tristeza.

situações do cotidiano, e que de certa forma ela não é onipresente. Estas primeiras ausências são vivenciadas como mortes, considerando que a criança se percebe sozinha e desamparada. De fato, ela não sobreviveria sozinha sem a presença da mãe. Conforme Maria Júlia Kovács, essas ausências constroem as primeiras impressões que ficam registradas em nossa mente, e que também marcam uma das representações mais fortes de todos os tempos, que é a morte como ausência, perda, separação, e a conseqüente vivência de aniquilação e desamparo (KOVÁCS, 1992, p. 3).

É fato que dentre os seres vivos do planeta, nós humanos, somos a única espécie consciente da sua própria finitude. Portanto, é provável que desde as mais antigas culturas e civilizações, a morte sempre tenha sido tratada como algo a ser repelido. Segundo Kubler-Ross,

do ponto de vista psíquico, isto é bastante compreensível e talvez se explique melhor pela noção básica de que, em nosso inconsciente, a morte nunca é possível quando se trata de nós mesmos. É inconcebível para o inconsciente imaginar um fim real para nossa vida na terra e, se a vida tiver um fim, este será sempre atribuído a uma intervenção maligna fora do nosso alcance. Explicando melhor, em nosso inconsciente só podemos ser mortos; é inconcebível morrer de causa natural ou de idade avançada. Portanto, a morte em si está ligada a uma ação má, a um acontecimento medonho, a algo que em si clama por recompensa ou castigo (KUBLER-ROSS, 1981, p. 4).

A superação desse atual estágio, onde a morte ainda é encarada como algo a ser negado, um tabu que afeta diretamente as crianças, visto que é sempre recorrente a ideia de que seria “demais para elas entenderem”. Ainda, conforme Kubler-Ross (1981), na grande maioria dos casos, onde há morte no seio familiar, por exemplo, as crianças são totalmente afastadas das conversas, e sequer participam dos ritos funerários. Uma grande lacuna então se abre, e a mesma é preenchida com mentiras nada convincentes. Cedo ou tarde a criança perceberá que a situação familiar mudou, e a depender da sua idade e personalidade, sentirá um pesar irreparável, retendo o incidente como uma experiência pavorosa (KUBLER-ROSS, 1981, p. 6).

Parte das ideias de Kubler-Ross (1981), sobre a relação do Homem X Morte, são compartilhadas pelo sociólogo Nobeit Elias. Para Elias (2001), o problema social da morte é especialmente difícil de resolver porque os vivos acham difícil identificar-se com aqueles que estão prestes a morrer. Ainda, conforme Elias,

experiências e fantasias da primeira infância também desempenham um papel considerável na maneira como as pessoas enfrentam o conhecimento de sua morte próxima. Algumas podem olhar para sua morte com serenidade, outras com medo intenso e constante, muitas vezes sem expressá-lo e até mesmo sem capacidade de expressá-lo. Talvez estejam conscientes dele apenas como do medo de voar ou de espaços abertos. Uma maneira familiar de tornar-se suportáveis as angústias infantis sem ter que enfrentá-las é imaginar-se imortal (ELIAS, 2001, p. 16).

De fato, no âmbito da modernidade capitalista, é quase impossível pensar a questão da morte como não sendo algo estranho, uma invasão da nossa certeza quanto a interminabilidade da vida. Segundo Martins,

o homem moderno morre cheio de angústia porque seu horizonte existencial é definido pelo primado da ideia de progresso, de infinitude. Portanto, morrer é uma anomalia, inesperada e indesejável. Para o homem contemporâneo, já não há ciclos naturais, intermitências, já não há rupturas. O tempo parece evoluir linearmente na direção do infinito, de uma vida eterna na modernidade (MARTINS, 2005, p. 77).

Esse medo da morte, talvez se justifique, considerando o fato de que a mesma subverte a lógica da hegemonia humana sobre a vida, nos condiciona a pensar os ciclos que nos cercam durante a existência, e que pedagogicamente nos silencia. Nesse sentido, conforme aponta Rodrigues, a morte não é apenas a destruição de um estado físico e biológico, ela é a finitude de um ser que interage. O vazio da morte é sentido primeiro como vazio interacional, pois, atinge a globalidade do social em seu princípio, a imagem da sociedade impressa sobre uma corporeidade cuja ação – dançar, sorrir, andar, rir, chorar, falar... – não faz mais que tornar expressa (RODRIGUES, 2006, p. 20).

Concordando com Rodrigues (2006), a consciência da morte é importante na medida em que a mesma desempenha uma função no que respeita à vida, e na medida em que é uma função individual se explica por relação à coletividade. Talvez, os desmaios, sonos profundos, acidentes graves são modos de se aproximar da consciência de morte. Porém, nenhum se iguala à experiência da morte do próximo, à de ser ao qual se está efetivamente ligado, com o qual se constituiu um ‘nós’, com o qual se edificou uma comunidade que parece romper-se.

Não é parte do nosso objetivo tratar sobre o tema da morte através da perspectiva religiosa. Contudo, não podemos ignorar o fato de que parte da nossa cultura religiosa sobre o assunto é caudatária do catolicismo. Foi o catolicismo

missionário do período colonial que instituiu o medo da morte, e do morto. Conforme, José de Souza Martins, esse medo foi instituído pelos missionários através da imposição da dualidade do ser. Temos uma alma dividida, e uma parte desse ser tem medo da outra, o vivo tem medo do morto. Nós nos tememos por causa dessa cisão. O nosso eu é um eu dividido e cimentado pelo medo (MARTINS, 2005, p. 82).

O medo da morte e do vazio que a ela se sucede, provoca o silêncio e reforça o tabu sobre a temática. Em certa medida, retomando o pensamento de Norbert Elias (2001), o tabu da morte ocupa nas sociedades modernas, o equivalente aos tabus sexuais que ainda se fizeram presente até a primeira metade do século XX. Os temas ligados ao sexo eram cobertos por segredos, aos quais as crianças podiam falar, no máximo, entre si, raramente com adultos, incluindo seus próprios pais, e de forma alguma com seus professores. Ou seja, apesar de toda comoção, e apelo que a morte causa, a retração do assunto foi sua principal característica.

É importante compreendermos que entre o que convencionamos chamar de Idade Média até meados da primeira metade do século XIX, a morte, enquanto perspectiva, estava presente no cotidiano das pessoas, nas conversas da vida familiar, e era entendida com naturalidade entre as outras ações do dia a dia, aproximando os indivíduos das questões relacionadas às formas do morrer. Nesse sentido, a relação da morte próxima aos vivos foi caracterizada por Philippe Ariès (2012), como “morte domesticada”, período o qual, segundo ele, as famílias acompanhavam seus enfermos até os últimos momentos da vida, reunindo em seu entorno parentes, amigos e até mesmo as crianças. Em nossos dias a morte recuou e deixou a casa pelo hospital. A sociedade industrial, então, construiu seus meios protetores, barreiras para ocultar e afastar a ideia da morte através do silêncio. Conforme Ariès,

esse medo da morte manifestou-se, em seguida, pela repugnância, primeiro, em representar e, depois, imaginaram o morto e seu cadáver o fascínio pelos corpos mortos e decompostos não persistiu na arte e na literatura romântica e pós-romântica, com algumas exceções na pintura belga e alemã. Mas o erotismo macabro não deixou de passar para a vida cotidiana, naturalmente sem suas características perturbadoras e brutais, mas de forma sublimada, difícil de reconhecer - através da atenção dada à beleza física do morto. Essa beleza foi um dos lugares-comuns das condolências, um dos temas das conversações banais diante da morte no século XIX e até nossos dias: Os mortos tornaram-se belos na vulgata social quando começaram a realmente ser motivo de medo, um medo tão profundo que não se exprimia senão por interditos, ou seja, por silêncios. A partir de então, não haverá mais representações da morte (ARIÈS, 2012, p. 151).

Um silêncio que atinge adultos e famílias inteiras que são questionadas por crianças perguntando sobre um parente, vizinho, amigo, que morreu e não está mais presente na rotina da casa. É o silêncio daqueles que morrem sozinhos, sem despedidas, e cheios de recursos médicos, porém, isolados do convívio daqueles que lhe são próximos.

Nessa perspectiva, segundo Rachel Menezes (2014), a morte moderna nas sociedades industrializadas, em contraposição a morte tradicional, caracterizada pelo caráter público do nascimento e da morte, delegou à medicina os encargos dos cuidados dos enfermos quanto o controle sobre o ocultamento social da morte e do morrer. Para tanto, foram desenvolvidas uma racionalização e burocratização do trabalho hospitalar.

Mesmo com toda instrumentalização da morte, das formas do morrer, o silêncio e o tabu persistem, por quê? Conforme, Menezes (2014), o fim da vida de uma pessoa em qualquer cultura constitui um desafio passível de propiciar a emergência de emoções. A elaboração de ideias, representações, práticas e, sobretudo, uma construção de significados para a vida, morte e pessoa. Ainda segundo Menezes,

o exame de cada dimensão, código, símbolo associado ao morrer e ao falecimento ilumina valores vigentes no contexto em foco sejam eles prescritos, proscritos ou abjetos. Indo além, a reflexão acerca desses valores, em especial suas permanências e transformações, possibilita um entendimento da cosmologia e da dinâmica da sociedade investigada (MENEZES, 2014, p. 11).

Refletindo sobre a questão proposta, fica claro que a morte não é um tema impossível de ser debatido em sala de aula. Em certa medida todo o contexto que faz da morte um assunto proibido atinge a todos independente da classe social, porém, entre as classes mais pobres, esse silêncio também acarreta o mascaramento da violência institucionalizada através dos mais variados mecanismos de coerção social. O perigo que isso resulta é a naturalização da morte no sentido de fatalidade, do algo inevitável, visto que não há outra saída quando se vive cercado de todas as formas de violência.

Mas, precisamos quebrar o silêncio em torno da morte, precisamos conversar com nossos alunos sobre a morte, sobre as formas situadas historicamente do morrer e quais as formas que a sociedade trata seus mortos. Conforme, Damatta

(1997), falar abertamente da morte define uma atitude moderna e destemida diante da vida, algo que denuncia um questionamento “científico” e uma postura “tranquila” e resignada face a um momento que, um dia, se espera, será decifrado como tudo mais.

Devemos encarar o fato de que, conforme nos alerta Martins (2005), nossa inabilidade para lidar com o tema da morte também é fruto de uma completa desconexão do mundo da razão para o com o tema, visto que não conseguimos abordá-lo sem associá-lo ao sofrimento, e a falta de tato para compreendê-la e administrá-la.

Nossa abordagem até aqui, teve a preocupação em debater a necessidade da superação do tabu da morte utilizando uma bibliografia que busca compreender e dialogar com o tema. Contudo, é preciso frisar que o tabu da morte também é revestido de outros tabus, a exemplo da morte voluntária, ou suicídio. Aqui não trataremos do fato em si, mas, situá-lo do ponto vista histórico é uma alternativa para explicá-lo não apenas enquanto um ato isolado, e sim dentro de um contexto, e próprio da dinâmica de cada período. Durante o chamado período medieval, e mesmo com o movimento renascentista, são encontrados diversos tratados que condenam o ato e sugerem a punição pública do cadáver, com direito a julgamento e condenação da “consciência” do morto (MINOIS, 2018, p.263). Ao fim, as instituições que servem ao poder constituído sempre buscam formas para manter o controle, seja das ações dos indivíduos ou mesmo dos corpos que povoam a coletividade.

Entendemos as razões pelas quais o tema pode gerar desconforto numa sala de aula e dos riscos, ou falta de compreensão num primeiro momento, ao propormos aulas expositivas nos cemitérios. Mas, não podemos ter uma atitude ambígua quanto ao fato. A morte é parte do dia a dia dos alunos e alunas, amigos, pais, irmãos, parentes, vizinhos, morrem sob as mais diversas circunstâncias, e que devido aos silêncios e ocultamentos expostos acima, levam para o ambiente escolar toda sua frustração pessoal e tristeza, e nesse sentido, entendo que eles merecem respostas através do ensino da história. Uma história ensinada e aprendida a serviço da superação de um tabu.

Um diálogo possível a serviço da superação desse tabu, pode e deve ser feito sempre que oportuno, à medida que o ensino de História busque também inspiração na Literatura. Podemos ver na Arte e na Literatura em geral alguns exemplos que coadunam com a nossa ideia, de que é possível abordar o tema “Morte ou Cemitério” nas escolas sem essa carga de preconceitos ou mesmo do medo constituído por um longo processo imposto pela mitologia judaico-cristã. Cito aqui o Longa Metragem brasileiro “Nós que aqui

estamos, por vós esperamos”, do Diretor Marcelo Masagão. Lançado em 1999, o longa metragem que teve como uma de suas fontes inspiração o livro a “Era dos Extremos” do Historiador Eric Hobsbawm, busca através de imagens sobrepostas, narrar a vida e a morte das pessoas dentro do contexto macro das disputas ideológicas, econômicas, e das guerras que caracterizaram o século XX, assim como, busca reconstruir o cotidiano dessas mesmas pessoas tendo como pano de fundo a imagem fixa do cemitério. Vida e morte entrelaçadas para nos fazer pensar sobre a existência, legados, e sua brevidade.

No campo da literatura, seja nacional ou estrangeira, as perspectivas são ainda maiores. Vejamos aqui uma breve avaliação de três contos literários, e de uma tirinha em quadrinhos que abordam de forma magistral, e que demonstram como a literatura nos possibilita adentrar no espaço cemiterial e nele perceber que a morte é parte do nosso cotidiano, e um dado da vida que quando refletido fora das arestas religiosas potencializa o indivíduo dentro do espaço-tempo. O primeiro conto é do escritor francês Guy Maupassant (1850-1893). Em “As tumulares”, Maupassant, narra uma história que tem como cenário principal o cemitério de Montmartre, Paris. Nos diz ele logo nos primeiros parágrafos,

[...] E, ademais também gosto dos cemitérios por serem eles cidades monstruosas, prodigiosamente habitadas. Pensem no número de mortos que há naquele pequeno espaço, em todas as gerações parisienses que estão alojadas ali para sempre, trogloditas definitivos encerrados nas suas pequenas catacumbas, nas suas pequenas covas cobertas com uma pedra ou assinaladas por uma cruz, ao passo que os vivos ocupam tanto lugar, e fazem tanto barulho, esses imbecis! (MAUPASSANT, 1987, p. 95-96).

A narrativa prossegue e nela vamos descobrir uma personagem que encontrou em visita ao cemitério uma aventura amorosa não somente inesperada, mas, que lhe marcou tão profundamente a ponto de sentir falta posteriormente daquela mulher misteriosa que ao que tudo indica nos transcorrer da história levava a vida trapaceando os homens que iam ao cemitério de Montmartre, Paris, chorar a perda de um ente querido, ou simplesmente passear. Genial!

Nosso segundo conto, é do escritor brasileiro Lima Barreto (1881-1922). Este autor, é reconhecido por ser um exímio cronista, e com certeza um dos melhores do seu tempo, um crítico social ácido que expos em seus textos todo o peso das contradições do primeiro período do Brasil Republicano. No conto “O cemitério”, Barreto, faz uma profunda reflexão da existência do *ser* ao deparar-se sobre o tumulo de uma jovem mulher,

e que ao ver sua foto ali posta, espanta-se e passa a divagar sobre sua beleza, e o quão foi breve e fugaz aquela vida ali enterrada. Mas, Lima Barreto, nesse mesmo conto, faz uma descrição do cemitério, a qual corrobora com um ponto sensível que aqui nessa dissertação buscamos discutir: o cemitério como lugar de memórias, esquecidas ou não. Vejamos:

pelas ruas de túmulos, fomos calados. Eu olhava vagamente aquela multidão de sepulturas, que trepavam, tocavam-se, lutavam por espaço, na estreiteza da vaga e nas encostas das colinas aos lados. Algumas pareciam se olhar com afeto, roçando-se amigavelmente; em outras, transparecia a repugnância de estarem juntas. Havia solicitações incompreensíveis e também repulsões e antipatias; havia túmulos arrogantes, imponentes, vaidosos e pobres e humildes; e, em todos, ressumava o esforço extraordinário para escapar ao nivelamento da morte, ao apagamento que ela traz às condições e às fortunas (BARRETO, 2010, p. 36).

Machado de Assis (1839-1908), maior escritor e cronista brasileiro, nos brinda aqui com o terceiro conto: *Marcha Fúnebre*. O conto nos traz o personagem, do deputado Cordovil, refletindo sobre a morte em dois momentos distintos: primeiro ao ser informado por um amigo, ainda durante um baile no Cassino Fluminense, que um inimigo político havia morrido. O tal inimigo teve uma morte lenta e dolorosa padecendo meses acamado. Cordovil se sente aliviado por todas as injúrias que havia sofrido nas mãos do seu desafeto. Contudo, Cordovil também sentiu empatia face a morte do outro que passara meses em sofrimento até o seu desenlace final, e diante do fato expressou que preferia uma morte inesperada e rápida.

No segundo momento, quando já havia saído do baile e a caminho da sua residência, o deputado Cordovil se deparou com algo que indicava um assassinato, visto que dois (praças) policiais guardavam o corpo de um defunto em plena via pública. Porém, não foi um assassinato, um transeunte se aproxima do deputado Cordovil e lhe diz que aquele homem simplesmente andava e assobiava quando caiu sem sentidos, e ali mesmo teve sua morte atestada por um médico que desceu de um sobradinho para prestar socorro. O homem teve uma morte súbita.

A morte do seu desafeto político, após meses acamado e do homem desconhecido que morrera de forma súbita, despertara no deputado Cordovil conjecturas da sua própria morte. Pensou como teria sido se ele morresse durante o baile no Cassino Fluminense, que naquela noite contou com a presença do imperador Pedro II, enquanto dançava ao som de Strauss, e toda comoção que se seguiria; imaginou a própria morte enquanto discursava no Parlamento perante os seus pares; sorriu ao vislumbrar a morte

enquanto se dirigia a sua casa, e a surpresa que teria seu empregado ao abrir a porta do transporte e se deparasse com seu defunto.

Machado de Assis, enfatiza o quanto o personagem, deseja uma morte rápida e sem dor. Ele passa aquela noite em claro pensando na própria morte após se deparar com duas mortes distintas no mesmo dia. Ao fim, com narração em terceira pessoa, descobrimos que Cordovil não teve a morte desejada, rápida e sem dor. Cordovil teve exatamente a mesma morte que seu inimigo: sofrida e lenta. Eis a morte nos sendo apresentada com a ironia tão bem elaborada.

O tema da “morte” e o “cemitério” está presente também nas revistas em quadrinhos direcionada ao público infantil. Trata-se das histórias da “Turma do Penadinho” uma criação do cartunista Mauricio de Souza em 1963 (FANDOM, 2021). As histórias da Turma do Penadinho se passam em um cemitério, onde vivos e mortos dialogam o tempo inteiro e dividem o mesmo espaço. Aliás, dentro do núcleo das histórias uma outra personagem cumpre papel importante, trata-se da “Dona Morte”, amiga de Penadinho. Claro que todas as histórias se passam em ritmo lúdico, porém, o que aqui nos interessa é justamente o tom natural com quem a morte é abordada, e mais ainda, a naturalidade com que vivos e mortos coabitam no cemitério.

Refletimos, até aqui sobre como a “morte, cemitério” dentro de um espectro geral suscita desconforto e curiosidade. Desconforto porque de fato não somos educados para encarar a morte enquanto um fenômeno da natureza em se tratando do curso normal da vida. Quando não vista sob essa ótica, ela deixa de ser normal e assim a banalizamos seja por qualquer meio de violência. Compreendo que aqui estamos tentando humanizar o tema à medida que lançamos um olhar de professor, de historiador, que busca a partir da subjetividade, da interação com os alunos seja na sala de aula, ou no cemitério, capturar o senso crítico, a curiosidade pelo conhecimento histórico, o desejo de conhecer o passado não pela estaticidade a ele suscitado, contudo, que seja possível estabelecer uma relação permanente de aprendizado com o presente.

2.3 A CONSTRUÇÃO DE CEMITÉRIOS NO BRASIL

A preocupação com os desígnios da morte é antiga, assim como é também, a forma de sepultamentos. Vestígios indicam que os primeiros cemitérios surgiram no paleolítico (que durou até 10.000 a.C). Sendo que, no Neolítico (por volta de 5.000 a.C) os ritos funerários passaram a fazer parte do cotidiano, talvez, por conta da consolidação das

crenças religiosas. Todas as civilizações do mundo antigo seja a egípcia, grega, ou a romana, tiveram suas formas no trato com os mortos (BAYARD, 1996, p. 102). O Egito antigo talvez tenha sido a civilização que mais sofisticou a morte, com as pirâmides, a mumificação e todos os apetrechos carregados pelo morto, a exemplo de joias, vestimentas, etc.

Já os gregos e romanos sepultavam seus mortos fora da cidade, após a cerimônia o morto era conduzido para o cemitério. Segundo Claudia Rodrigues,

na cultura Greco-romana da Antiguidade, o culto dos mortos era um costume familiar e doméstico. A sepultura e o sepultamento eram assuntos de parentes, constituindo-se as tumbas lugares privados, segundo o direito romano. A piedade das famílias em relação aos mortos manifestava-se por oferendas e banquetes oferecidos sobre as tumbas, ocasiões nas quais a “parentela” se reunia para uma refeição funerária (RODRIGUES, 2005, p. 41).

De acordo com Colanges (1961), dentro da cultura greco-romana, vigorou a crença onde aos mortos deveria ser oferecido um banquete fúnebre, do contrário, os mortos sairiam dos seus túmulos, e tal qual sombras errantes, seria possível ouvir seus sussurros durante à noite silenciosa. Os mortos então subjugavam os vivos devido a sua negligência, e dessa forma poderiam penalizá-los com doenças, ou uma má colheita. Enfim, os mortos não dariam sossego aos vivos até o dia em que estes não pagassem sua dívida ofertando-lhes o banquete. Assim sendo, o sacrifício, a oferta de comida e a libação os levariam novamente para túmulo, possibilitando o descanso e predicaos divinos. Os vivos finalmente encontravam a paz com seus mortos.

Por certo, os homens desejam ser lembrados, e de acordo com Jaques Le Goff, isso ocorre seja casualmente ou propositadamente. Isto se explica, a partir daquilo por ele qualificados como “documentos e dos monumentos”. Segundo o autor, “*monumentum*” remete para a raiz indo-europeia (*men*), que exprime uma das funções essenciais do espírito (*mens*), a memória (*memini*). O verbo *monere* significa “fazer recordar”, de onde “avisar”, “iluminar”. O *monumentum* é um sinal do passado. Atendendo as suas origens filológicas, o monumento é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação, como por exemplo, os atos escritos. Mas, desde a antiguidade romana o monumento tende a especializar-se em dois sentidos: 1) uma obra comemorativa de arquitetura, ou de escultura: arco do triunfo, coluna, troféu, pórtico, etc.; 2) um monumento funerário destinado a

perpetuar a recordação de uma pessoa no domínio em que a memória é particularmente valorizada: a morte (LE GOFF, 1996, p. 535).

Ainda, conforme Le Goff, *documentum*, termo latino derivado de *docere*, “ensinar”, evoluiu para o significado de “prova” e passou a ser amplamente utilizado no vocabulário legislativo e jurídico, no caso da linguagem jurídica desde o século XVII. Contudo, foi no século XIX e início do século XX que o documento passou a ter um sentido “justificativo”, e neste sentido, a escola histórica positivista o transformou no principal fundamento do fato histórico, sendo por si somente a prova histórica. Sua objetividade opõe-se à intencionalidade do monumento, pois, afirma-se essencialmente como testemunho escrito (LE GOFF, 1996, p. 536)

O cemitério, tal qual conhecemos a partir da segunda metade século XIX, e no século XX, podem ser definidos como monumentos na acepção descrita por Jaques Le Goff, contudo, sua gestação se inscreve na paisagem ocidental cristã europeia entre os séculos VII e XII considerando que neste período as populações do campo e da cidade foram se estabelecendo nas proximidades dos restos dos seus defuntos (LAUWERS, 2015, p. 19). O fato é que, na visão de Lauwers, essas áreas de sepulturas coletivas estavam estreitamente ligadas às aldeias e às cidades, e tinham a aparência de terrenos mais ou menos vastos, os quais se encontravam enterrados de maneira indiferenciada os corpos dos defuntos. A terra do cemitério, então, era revirada, trabalhada, e, de maneira regular, os ossos eram retirados dela para dar lugar a novos corpos, destinados a se misturarem naquele espaço de sepultamentos.

Foi no século XI que um clérigo lexicógrafo italiano conhecido por Pápias remodelou o significado etimológico da palavra de origem latina “*cimiterium*” que até então designava diferentes formas de sepultamento, a exemplo de sepulcros, mausoléus familiares, tumbas santas. Segundo Lauwers, Pápias, substituiu a ideia de descanso, repouso na morte “*koimiteriun*” que em grego significa “dormitório” pela ideia de “cinzas” dos mortos, daí originando o vocábulo “*cimiterium*” de *cinis-terium* – sendo que *cinis* significa cinza (LAUWRERS, 2015, p. 20). Ainda na visão do autor, essa perspectiva de um entendimento onde havia um lugar, no caso o cemitério, terra cemiterial, em que os cadáveres eram consumidos pela terra para que então retornassem ao estado de cinzas logo se difundiu, e no século XII já representavam não apenas a realidade física dos campos funerários, assim como toda realidade social cujo poder hegemônico dos senhores, clérigos ou leigos, era exercido sobre o controle da terra e dos homens que ali moravam.

A ascensão do cristianismo e o exercício do poder político e espiritual da igreja católica, teve como consequência o sepultamento de seus fiéis próximo ou dentro das igrejas, segundo a crença, por ser ali um local sagrado, o morto deveria partilhar das benesses divinas. Conforme Lauwers (2015), a questão que se impunha era que o sagrado não eram apenas as tumbas, mas, o conjunto da comunidade dos vivos e dos mortos enraizada em uma terra, em um lugar fixo, circunscrito, sob a autoridade dos clérigos. Assim, seja no plano topográfico, ou ideológico, o cemitério foi indissociável para a consolidação do poder da igreja católica.

Portanto, a igreja de Roma foi a grande monopolizadora da fé e dos destinos dos homens, estivessem eles vivos ou mortos. Durante séculos, foi inquestionável a prática dos sepultamentos nas igrejas e seus arredores, toda a forma de organização social estava disposta a cumprir e ser parte desse rito: batismo, casamento, e morte, tendo a igreja como mediadora da fé entre os homens e os desígnios Deus.

Contudo, de acordo com Ariès (2014), essa percepção quanto aos sepultamentos dentro das igrejas começou a tomar outro rumo durante o século XVIII, considerando a introdução das ideias higienistas baseadas no discurso racionalista da época:

na maioria das grandes paróquias, e principalmente nas que ficam no centro da cidade, as queixas são diárias sobre a infecção que os cemitérios dessas paróquias disseminam no entorno, principalmente quando o calor do verão aumenta as exalações. Que, então, a putrefação é de tal ordem que os alimentos mais necessários à vida não podem ser conservados por algumas horas, nas casas vizinhas, sem se estragarem, o que provém da natureza do solo excessivamente adubados para poder consumir os corpos (ARIÈS, 2014, p. 649).

O debate sobre o fim dos enterros nas igrejas, segundo Ariès (2012), ganhou força na França a partir da década de 1760 e contou com a participação de médicos, parlamentares, juristas, e até mesmo de grande parte do clero, todos em alguma medida imbuídos das ideias iluministas sobre progresso, ciência e civilização. O acúmulo de mortos no interior das igrejas passou a ser intolerável, e aquilo que foi inquestionável por quase um milênio, passou a ser objeto de repulsa em nome da saúde pública, visto que toda literatura médica da época menciona as emanações pestilentas e os odores infecciosos que tinham origem nas fossas. O próprio chão das igrejas com cemitérios abarrotado de cadáveres com a exibição dos ossuários foram alvo de críticas por violarem a dignidade do morto. Nesse sentido, a igreja foi duramente criticada por ter ela feito tudo pela alma e nada

pelo corpo, e por apenas se interessar pelo dinheiro das missas ao tempo que abandonou os túmulos.

Para Phillipe Ariès (2012), a construção do cemitério longe da cidade, também adquiriu um outro significado, considerando a morte a partir da ideia de “morte romântica”. Sob esse olhar, o distanciamento entre mortos e vivos não foi algo benéfico apenas para os que habitam a cidade, agora enquadrada nas normas de higiene vigentes, mas, também beneficiou os mortos, visto que assim foi possível afastá-los daqueles que viviam sob os auspícios do pecado. Portanto, era preciso arrancar os morros da decadência e do caos moral que impera na cidade para acomodá-lo em um lugar cercado pela natureza, onde a paz e a solidão reinasse em um ambiente perpétuo de descanso merecido, e para os que seus entes queridos expressassem todo seu sofrimento marcado pela saudade em um encontro harmônico. Numa perspectiva subjetiva, o autor nos revela a preocupação romântica que a própria sociedade passa a ter com a morte do outro.

Também podemos enquadrar esse movimento pelo sepultamento dos mortos em lugares afastados num contexto mais amplo de controle ideológico, que foi estendendo progressivamente seus dispositivos ao longo dos séculos XVII e XVIII, se intensificou no século XIX, multiplicando-se por todo corpo social, formando o que se poderia chamar de sociedade disciplinar. Ao lado de outros aparelhos disciplinares, como prisões, conventos, manicômios, estabelecimentos de ensino, quartéis, fortalezas, hospitais, que tem no isolamento e na meticulosa organização e repartição do espaço, no princípio do quadriculamento individualizante, os fundamentos para melhor observar, controlar, e dominar, podem ser também incluídos os cemitérios. Conforme Tania Andrade,

o espaço funerário é assim cercado, bem delimitado, murado, gradeado (as normas definem até a altura dos muros e das grades, sempre bem superiores à estatura média de um indivíduo, de forma a desestimular a sua transposição). É cuidadosamente repartido, quadriculado (aléias, quadras, etc.), geometricamente alinhado, ordenado, de modo a permitir a observação, a vigilância, o controle. A circulação é bem definida e visível. Em cada sepultura há números, nomes, e datas que individualizam os mortos, permitindo a sua imediata classificação e localização, tanto no espaço quanto na escala social (ANDRADE, 1994, p. 90).

Contudo, a propagação do cemitério enquanto instituição da modernidade, somente tomou corpo aqui no Brasil a partir do século XIX, quando as ideias higienistas aportaram vindas da Europa através dos filhos da elite política do Império que retornavam

do velho continente impregnados das ideias iluministas, principalmente as ideias francesas. Segundo João José Reis,

a igreja, então, era o lugar amplamente concebido como ideal para o enterramento dos mortos. Mas, da mesma forma que os médicos europeus do século XVIII, os nossos médicos do século seguinte não concordavam com isso. Depois da Independência, as ideias higienistas europeias, sobretudo francesas, capturaram as mentes da nossa elite cultivada. Os doutores se acreditavam representantes do iluminismo nos trópicos, e lutavam, como escreviam incessantemente, para elevar o novo país à altura da civilizada Europa. As reformas funerárias que prescreviam objetivavam trazer civilidade ao país (REIS, 2019, p. 104).

Aqui é importante destacar, que a colonização portuguesa no Brasil teve na transposição das instituições do reino um dos seus principais aliados e nesse sentido, a igreja católica foi decisiva para consolidar e legitimar o poder aqui exercido tendo como preceito a hierarquização das relações, as quais os indivíduos estavam submetidos, fossem vivos ou mortos. As confrarias, ou irmandades religiosas, são um exemplo dessa hierarquização, onde a fé estava intimamente relacionada com a morte, contudo, espelhando as exclusões de uma sociedade escravocrata. Na visão de Renato Cymbalista,

a preocupação com o após morte foi fundamental para estruturação das confrarias, uma das mais importantes formas de sociabilidade na Europa católica e na América portuguesa nos séculos XVI e XVII. As confrarias eram associações de leigos em torno de uma devoção específica que constituíam compromissos de sociabilidade e solidariedade entre os seus integrantes, que existiram desde o século XIII em Portugal. As confrarias eram sediadas em uma capela, uma igreja ou no altar de uma igreja, e dividiam-se em ordens terceiras ligadas alguma ordem religiosa e irmandades, mais numerosas e desvinculados das ordens. Uma mesma igreja podia sediar várias confrarias, em uma grande cidade podiam existir várias confrarias dedicadas a uma mesma devoção, desde que em templos distintos. Em Lisboa, em meados do século XVI, existiam 14 confrarias dedicadas a São Sebastião, 5 a Nossa Senhora da Conceição e 5 a Santa Catarina, além de confrarias do Santíssimo Sagrado em quase todas as igrejas. As confrarias e tinham regras para admissão de irmãos, fixada nos documentos de fundação e compromissos, que condicionavam o acesso de acordo com a cor, a posição social ou ofício exercido (CYMBALISTA, 2006, p. 269).

As instituições religiosas leigas, portanto, faziam parte da vida de quase todos os grupos sociais e em geral, as pessoas a ela se associavam de acordo com sua condição social origem nacional e classificação racial. Conforme Reis (2014), existiam irmandades de brancos, mulatos e negros; de brancos da terra e d'além-mar; de negros brasileiros e africanos; de africanos de diferentes origens africana, e com o avanço do século XIX, muito

dessa segregação veio a desaparecer, mas as irmandades, naquele momento racialmente misturadas, persistiram, embora sem o protagonismo de séculos anteriores.

As cidades de Salvador e Rio de Janeiro são aqui tomadas como exemplos no plano nacional do processo de secularização dos sepultamentos no século XIX através da construção de cemitérios no Brasil tendo como pano de fundo o discurso médico e racionalista, e os embates no campo político que envolveram autoridades públicas, eclesiásticas e legisladores. Tudo isso muito bem registrado pela imprensa da época.

A construção de cemitérios no Brasil nos remete ao período imperial de nossa história. Porém, a prática do enterro em áreas urbanas, principalmente, nas igrejas e em seus arredores não foi algo fácil de ser superado. Segundo Reis,

assim como os cortejos fúnebres se identificavam com as procissões que tematizavam o enterro de Cristo, as sepulturas eram associadas com o local onde Cristo era o Senhor. As igrejas eram a Casa de Deus, sob cujo teto, entre as imagens de santos e de anjos, deviam também se abrigar os mortos até a ressurreição prometida para os fins dos tempos. A proximidade física entre o cadáver e imagens divinas, aqui embaixo, representava um modelo de contiguidade espiritual que se desejava obter, lá em cima, entre a alma e as divindades. A Igreja era uma das portas para o paraíso (REIS, 1991, p. 171).

Mas, vale ressaltar, como bem atesta Reis (1991), que nem todos tinham direito a uma sepultura sob os ritos do catolicismo, a exemplos dos judeus, heréticos, cismáticos, apóstatas, blasfemos, suicidas, duelistas, usurários, ladrões de bens da Igreja, excomungados, religiosos enriquecidos, os contrários à confissão e à extrema-unção, infiéis, crianças, e adultos pagãos. Alguns destes poderiam obter sepultura em caso de reparo material ou espiritual de suas faltas.

Ter uma cova dentro da igreja, portanto, era também uma forma de os mortos manterem contato próximo com os vivos, lembrando-lhes que rezassem pelas almas dos que se foram. Essa proximidade era essencial, uma vez que facilitaria a permanência do morto na memória da comunidade de vizinhos e parentes. Para as autoridades do clero, havia a vantagem política adicional de lembrar aos vivos que seu dia chegaria, impondo a repressão do desejo de pecado, e animando-os na piedade cristã e na obediência à Santa Madre Igreja. Segundo João José Reis,

ser enterrado próximo aos altares era um privilégio e uma segurança mais para a alma, atitude relacionada à prática medieval de valorizar as sepulturas próximo aos túmulos de santos e mártires da cristandade.

Acreditava-se que essa intimidade contaria no momento do Juízo Final, além de favorecer a alma por ocasião do julgamento pessoal que se seguia à morte. Os pecadores renitentes podiam morrer mais descansados, mas, tinham de ser pecadores com algum recurso (REIS, 1991, p.176).

Um outro aspecto relevante a ser registrado, é que os enterros no interior das igrejas também refletiam as características hierarquizadas de uma sociedade escravocrata, aquilo que João José Reis chamou de geografia da morte:

embora as igrejas fossem o local ideal de enterro, havia entre elas e dentro delas uma geografia da morte que refletia hierarquias sociais e outras formas de segmentação coletiva. O Convento da Piedade e a igreja da Misericórdia, na Bahia, se tornaram o lugar de repouso de mortos afluentes. Poucos brancos tinham covas em igreja negras. Os que tinham quiseram da prova de grande humildade com vistas à salvação. Em 1824, por exemplo, um poderoso senhor de engenho baiano tentou evitar o Inferno pedindo para ser enterrado numa cova na igreja da Irmandade do Rosário dos Pretos, alegando ser grande devoto da santa dos negros. Para tanto deixou em testamento legado de um conto de réis, o preço de 3 bons escravos. Mesmo sem pedir, ao morrer dois anos depois ele receberia dos irmãos negros uma sepultura perto do alta-mor, sobre cuja lápide, hoje desaparecida, inscreveram: “aqui jaz os restos mortais de nosso irmão e benfeitor marechal José Acciavoli falecido em 09 de fevereiro de 1826” (REIS, 2019, p.99).

À medida que o século XIX avançava, e a nossa elite intelectual cada vez mais se espelhava nas ideias civilização oriundas da Europa, a medicina, ou mais precisamente os médicos ganharam espaço no debate acadêmico e público quanto as ideias de higiene. E em total sintonia com as teses de pesquisadores europeus reproduziram aqui suas ideias. Para eles os mortos representavam um perigo, um sério problema de saúde pública, considerando que os mesmos em estágio de decomposição produziam gases capaz de poluir o ar, e com isso propagar doenças e epidemias. Essa visão se sobrepunha a ideia de que as doenças eram um castigo divino, e isso abriu as portas para o discurso civilizador dos costumes. Segundo Reis,

Por meio de jornais médicos (que também proliferaram na Europa nesse mesmo período), palestras públicas e relatórios, a SMRJ (que se tronou Academia Imperial de Medicina a partir de dezembro de 1835) transformou-se num centro de discussão e de divulgação, inclusive em nível nacional, das ideias higienistas. Seus membros eram médicos e cientistas da Corte, e sócios correspondentes espalhados pelo Brasil, incluindo a Bahia. A SMJR colocou em seus objetivos a pesquisa médica, a assessoria ao governo em temas de saúde pública, e assistência gratuita aos pobres. Ela se definia como “guarda vigilante da saúde pública, criada para “esclarecer as questões numerosas que respeitam a salubridade das

grandes cidades, e do interior das Províncias do Império”, ou ainda, se fazer avançar o “interesse da Humanidade” (REIS, 1991, p. 250).

A despeito das disputas no campo de natureza religiosa com a resistência das irmandades em aceitar o fim dos sepultamentos, em um primeiro momento, no interior das igrejas, e a construção de cemitérios afastados da vida urbana para essa finalidade, ou até mesmo política, a exemplo da radicalização com o levante popular conhecido como Cemiterada ocorrido em Salvador em 1836, o discurso higienista e civilizador se sobressaiu vencedor, principalmente, após os surtos epidêmicos de febre amarela e cólera, que atingiu todas as províncias do Império, incluindo as cidades de Salvador e o Rio de Janeiro, à época sede do Império.

A cidade do Rio de Janeiro, é descrita na primeira metade do século XIX, como uma cidade urbanamente desordenada, e com a falta regular de limpeza pública, insalubre, e assolada por constantes epidemias. A literatura sobre o período indica que um surto de febre amarela entre o fim de 1849 e 1850 atingiu 90.658 dos 166.000 mil habitantes da Corte, ceifando a vida de 4.160 indivíduos, foi o último capítulo que pôs fim a uma disputa que já se arrastava desde os fins da década de 1830 quando das primeiras propostas em acabar com enterramentos nas igrejas surgiram, e com isso separar os mortos dos vivos. Conforme Claudia Rodrigues,

após décadas de debates, os médicos conseguiram que as autoridades governamentais legislassem a respeito da criação de cemitérios públicos, para onde seriam levados todos os cadáveres. Até o estabelecimento daqueles cemitérios, longo tempo passaria e as decisões sempre proteladas. Até que o advento da febre amarela em 1849/1850, com seus drásticos efeitos, empurraria definitivamente os mortos para fora das igrejas e da cidade (RODRIGUES, 1997, p.22).

A província de Sergipe não fugiu do contexto das epidemias e miasmas que assolaram o Brasil na segunda metade do século XIX, como por exemplo, a epidemia do *cholera morbus* (SANTOS NETO, 2001, p.51) que ceifou a vida de 15.122 (quinze mil e cento e vinte dois) pessoas, segundo dados da época, em toda Província. Dessa forma, o discurso higienista também tomou corpo entre as autoridades políticas e até mesmo as religiosas. Segundo Amâncio Cardoso Santos Neto,

O temor pela epidemia acelerou a medicalização da mentalidade sobre a morte em Sergipe. Desta forma, aprovaram-se diversas posturas que regulavam os enterramentos como na cidade de São Cristóvão/SE, por exemplo, a câmara ordena que, em morte de colérico, "jamais as sepulturas serão abertas em tempo algum", e, em caso de infração,

prescreve-se multa ou prisão. A radicalização da Norma proscrescia os cadáveres de coléricos, acentuando o medo e a medicalização dos costumes funerários (NETO, 2004, p. 52).

De acordo com Neto (2004), em maio de 1856, após o controle da epidemia do cólera, o Presidente da província, Sá Correia, emitiu através de ofício circular orientações para as Câmaras da província quanto a proibição dos sepultamentos dentro das igrejas, e com isso põe fim a um costume conectado com a ideia da salvação cristã, e que naquele momento foi substituído pelo medo do contato com os mortos pela peste, mas, acima de tudo em total sintonia com as novas ideias de higiene e civilidade oriundas do continente europeu.

Já em 1859 a demanda advinda pela nova mentalidade continuou a acelerar as mudanças quanto ao fim dos sepultamentos nas igrejas, e a busca por separar vivos e mortos através de uma política higienista. Foi dessa forma, que a Inspeção de Saúde da Província orientou as câmaras municipais quanto ao uso dos cemitérios para a realização de sepultamentos:

São hoje em geral os cemitérios da província um cercado em quadro nas imediações das cidades, villas e freguesias, tendo uma cruz de madeira no centro. Em São Cristóvão existe um cemitério começado e algum tanto adiantado que é edificado segundo as bases indispensáveis para inhumações. Está collocado em um alto. (...) e a bem da saúde pública peço que se tomem providências; 1º banindo-se com severidade os enterramentos nas igrejas, 2º promovendo-se a construção de cemitérios sob as condições higiênicas; 3º que não se fação inhumações senão em sepulturas que tenham pelo menos oito palmos de profundidade (ALBUQUERQUE, 1859 *apud* NETO, 2004, p. 53)

Ao contrário de outras províncias, a exemplo da Bahia e Rio de Janeiro, onde a igreja católica e as irmandades, cerraram fileiras inicialmente contra o fim dos sepultamentos no interior das igrejas, aqui em Sergipe, diante do quadro após a epidemia e buscando preservar o espaço do sagrado, os clérigos sergipanos aderiram ao discurso higienista e cobraram das autoridades políticas o fim dos enterros nas igrejas, pois, segundo os mesmos, estes infestavam de podridão dos cadáveres o recinto sagrado (SANTOS NETO; 2004).

De acordo com Sebrão Sobrinho (1954), o primeiro cemitério construído em nossa capital Aracaju, foi obra do então Presidente da Província de Sergipe, Salvador Correia de Sá em 1856. Construído no final da rua São Cristóvão, ao pé do antigo alto da Santa Cruz. Porém, devido as suas pequenas dimensões, e protegidos por um punhado de

varas, logo se tornou inviável. Em 1860 já no governo do Manoel da Cunha Galvão, foi instaurada uma comissão composta com diversos setores da sociedade aracajuana que definiram pela construção do cemitério Santa Isabel. As obras tiveram início em maio do mesmo ano e foi entregue a população em 1862. Conforme Fernando Lins Carvalho,

o batimento da primeira pedra do cemitério de Santa Isabel, erguida uma suave duna, as margens da Estrada Nova, foi no dia 14 de Maio de 1860, em 1862 estava concluído o cemitério, sendo entregue a sua administração ao Hospital de Caridade Nossa Senhora da Conceição no dia 27 de fevereiro de 1862, começou a funcionar o cemitério Santa Isabel (CARVALHO, 2003, p.40)

Os mais antigos registros de túmulos do cemitério Santa Isabel, datam de 1885 e provavelmente, em sua primeira fase, aquele campo santo continha covas rasas individualizadas no chão e marcadas por cruzeiros que não sobreviveram à passagem do tempo. Os obituários passaram a ser controlados em livros organizados somente a partir de 1885, quando a sua gestão foi repassada para a Associação Aracajuana de Beneficência.

Um dado importante sobre os 08 (oito) primeiros anos de funcionamento do cemitério, nos revela que entre 1862, ano da sua inauguração, até 1870, no cemitério Santa Isabel foram sepultadas 865 pessoas, sendo que desse total, 47 escravos. Esses dados preenchem em parte, a lacuna descrita acima quanto ao uso do cemitério, também, para abertura de covas rasas durante um curto período da sua história. Para Mello e Cerqueira,

esse campo-santo foi erigido através das doações do Imperador D. Pedro II (1 conto de réis) e do Presidente da Província, Joaquim Jacintho de Mendonça (5 contos de réis). Relatórios dos diversos presidentes sobre os primeiros anos de atividade no local informam que, em 1862, houve movimentação de 133 cadáveres, sendo 13 deles cativos, no ano de 1866 foram realizados 186 sepultamentos, dos quais 6 eram escravos; em 1868, foram enterradas 269 pessoas, sendo 16 cativos, por fim, ao longo de 1870, ocorreram 277 enterramentos, sendo 12 destes escravos. Assim, até 1870, o cemitério Santa Isabel recebeu 865 corpos de diversos gêneros e classes sociais, atestando o seu uso por toda a sociedade aracajuana, na segunda metade dos oitocentos (MELLO; CERQUEIRA, 2013).

Contudo, durante todo o século XX, o cemitério Santa Isabel (apêndice 2 e 3) foi de uso praticamente exclusivo das famílias tradicionais da elite político-econômica, profissionais liberais, e intelectuais sergipanos. É o que nos atesta Rafael Santa Rosa Cerqueira, ao fazer uma breve comparação entre os sepultamentos realizados nos cemitérios Santa Isabel e Cruz Vermelha (Cambuys).

Nos deteremos a comparar dois campos santos da capital Aracaju, o cemitério de Santa Isabel e dos Cambuys. O primeiro detém em seu solo os restos mortais da elite econômica, política e intelectual; já o segundo é visto como uma necrópole destinada aos desfavorecidos socialmente. Logo, ser sepultado no Santa Isabel era sinônimo de *status*, algo que não cabia aqueles que eram enterrados no Cambuys (CERQUEIRA, 2014, p. 34).

Em trecho anterior ao citado acima, Cerqueira, confirma suas percepções sobre o cemitério Santa Isabel, considerando um vasto volume de arquivos de jornais sergipanos pesquisados por ele que circularam em Aracaju durante as primeiras décadas do século XX. Segundo Cerqueira,

Embora, buscassem dar publicidade a morte de homens e mulheres, adultos e crianças de classes sociais distintas que eram em sua grande maioria sepultados no cemitério Santa Isabel, os jornais, em algumas exceções descreviam como se deu a cerimônia fúnebre ocorrida no dia anterior, o que de fato nos aproxima das diferentes práticas em torno da morte utilizadas e representadas por aquela sociedade (CERQUEIRA, 2014, p. 34).

Somente em 1902 conforme documento da época, que foi inaugurado o cemitério Cruz Vermelha (apêndice 4, 5 e 6), também conhecido por Cambuys, destinado a realizar sepultamentos em covas rasas, ou seja, atender a população pobre, desvalidos de toda sorte residentes na capital. Localizado na antiga Praça dos Expedicionários no Bairro Siqueira Campos (antigo Aribé), hoje Praça Ranulfo Prata. Foram em poucas palavras que o presidente à época da Associação Aracajuana de Beneficência, Dr. Joseph Dorian Netto, definiu a quem estava reservado o cemitério Cruz Vermelha, e reafirmou o destino do Cemitério Santa Isabel: “Fica reservado ao Cemitério Cruz Vermelha, a abertura de covas rasas para fins de sepultamento. No cemitério Santa Isabel continuarão sendo construídos jazigos e carneiros” (RELATÓRIO DA ASSOCIAÇÃO ARACAJUANA DE BENEFICÊNCIA, 1902, p. 32).

O cemitério Cruz Vermelha, portanto, é fruto da demanda de uma cidade que vivia o impasse de ser a capital do Estado, planejada para atender os interesses econômicos da elite açucareira do Vale do Cotinguiba, porém, conforme Josué dos Passos Subrinho (2000), com um viés socialmente excludente no que diz respeito ao tratamento dado à população migrante, em sua maioria negra e ex-escravizados oriundos do interior do Estado que passaram a preencher os espaços periféricos fora do quadrado de Pirro mesmo antes de Aracaju ser transformada em capital na segunda metade do século XIX.

O próprio terreno onde foi erguido o cemitério Cruz Vermelha, que na verdade, inicialmente foi cercado pela Cruz Vermelha Internacional, apenas foi legalizado em cartório em 1932 a partir de doação feita pelo médico Marcos Jabotiana. Esta doação inclusive guarda uma história no mínimo curiosa, pois, Marcos Jabotiana, contraiu lepra, e como forma de pagar o tratamento fez um acordo com a Associação Aracajuana de Beneficência para ser internado e tratado até sua morte no hospital da instituição, em troca o mesmo, realizou a doação do terreno onde foi construído o cemitério Cruz Vermelha e grande parte do que hoje compõe as residências do seu entorno (SANTOS, 2003, p. 23).

A construção dos cemitérios no Brasil, ocorreu no momento de consolidação das ideias higienistas nos trópicos, transferindo por força de legislação específica os sepultamentos até então realizados em Capelas e Igrejas. Contudo, os cemitérios também deram maior visibilidade às diferenças sociais com as construções tumularias pomposas das classes privilegiadas. A inclusão dos cemitérios na paisagem social como local específico destinado a sepultamentos afastando os mortos dos vivos, não foi somente uma mera questão sanitária, ou seja, uma atitude prática e científica da sociedade. A atitude também é o resultado do desejo de distinção dos privilegiados em eternizar-se através de um símbolo de status, uma marca permanente de consagração: o túmulo. E aqui a morte serve como engrenagem para entendermos as diferenças entre classes sociais.

Os cemitérios Cruz Vermelha e Santa Isabel continuam sob a administração da Associação Aracajuana de Beneficência, e mesmo no século XXI os traços que marcaram suas trajetórias continuam povoando a paisagem de ambos, sejam os suntuosos mausoléus fincados no Santa Isabel, ou as pobres covas rasas do Cruz Vermelha. São ricos em história, mas, também de abandonos, principalmente quanto ao cemitério Cruz Vermelha, e ainda assim repletos de possibilidades ao utilizarmos seus respectivos espaços funerários para fazer emergir novas possibilidades do ensino de História.

Ao nos depararmos com a trajetória de ambos os cemitérios durante todo século XX, é possível percebermos que a dinâmica dos seus usos espelhou as esterificações hierarquizadas da sociedade aracajuana, legando aos seus mortos espaços que denotam quais grupos devem ser lembrados, e os que devem permanecer esquecidos.

Nossa proposta de ensino-aprendizagem caminha na direção da articulação do Ensino de História, sob o prisma da cidadania, para refletir sobre os papéis e direitos de indivíduos e coletividades, suas condições socioeconômicas e destinação após a morte, dada a persistência das hierarquias sociais. Pretende-se, através da reflexão *in loco*, com visitas aos dois cemitérios junto com os alunos, somadas as atividades em sala de aula, que

os questionamentos que sejam capazes de inferir nos alunos do Educação de Jovens e Adultos (EJAEM), subsídios para o aprendizado da história local em consonância com a história do país, e sobretudo, subsídios para o exercício da cidadania diante da vida prática.

2.4 REFLEXÕES SOBRE A CIDADANIA NO BRASIL

Nosso intuito com esse capítulo é realizar uma breve reflexão sobre a trajetória da cidadania no Brasil e em que medida seu avanço contribuiu para moldar o debate sobre a inclusão de grupos socialmente excluídos. O texto se conecta com o objeto geral do trabalho à medida que vinculamos o tempo histórico com as interpretações que os historiadores fazem do passado, e de que forma os conectamos com o nosso fazer em sala de aula. Pensar sobre a cidadania é também pensar sobre a História, a história que ensinamos, e a qual desejamos construir.

O mundo tal qual conhecemos a partir do século XIX, é um mundo herdeiro das ideias do Iluminismo gestada no século XVIII. É nítido que essas ideias impactaram de forma diferente as mais variadas regiões do globo, principalmente o ocidente, mas, é inegável o seu alcance para além da Europa. A racionalidade destronou o obscurantismo do chamado período medieval, as instituições civis, públicas, leigas, passaram a substituir a visão teológica da Igreja Católica e as formas de se fazer ciência moldaram as novas perspectivas de organização social. O Liberalismo, ideologia caudatária do Iluminismo, seja na política ou na economia, foi o fiel da balança que moldou as instituições, o trabalho livre, que trouxe ao mundo um cotidiano que ainda buscava justificar a escravidão, no caso brasileiro e das colônias europeias no Novo Mundo, e revoluções burguesas com participação popular na Europa.

Nas palavras de Sérgio Paulo Rouanet,

O Iluminismo foi, entre outras coisas, a matriz do pensamento liberal recolhendo a herança do século anterior o Iluminismo cria ou reelabora temas que constituíram depois a base teórica do liberalismo. basta exemplo a doutrina da tolerância, com Voltaire, ou das garantias contra o Estado, com Montesquieu, (Em sua leitura um tanto idealizada do sistema constitucional inglês), ou a ideia do progresso, com Condorcet, ou o papel da ciência no aperfeiçoamento material e moral dos homens, com Diderot, ou, em geral, a teoria dos direitos humanos, presente em maior ou menor grau dos principais autores (ROUANET, 1998, p. 200).

A França, foi o berço das revoluções burguesas que legaram ao mundo contemporâneo a forma como encaramos o que é ser cidadão ou cidadã em mundo

idealizado pelo Liberalismo burguês, e que teve seu ápice com a Revolução Francesa de 1789. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, é a síntese desse pensamento, e inaugura para a burguesia moderna um campo de atuação política e econômica antes negado pelo Antigo Regime. Abaixo reproduzimos o preâmbulo e os seis primeiros artigos dos dezessete que compõe o manifesto.

Os representantes do povo francês, reunidos em Assembleia Nacional, tendo em vista que a ignorância, o esquecimento ou o desprezo dos direitos do homem são as únicas causas dos males públicos e da corrupção dos Governos, resolveram declarar solenemente os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem, a fim de que esta declaração, sempre presente em todos os membros do corpo social, lhes lembre permanentemente seus direitos e seus deveres; a fim de que os atos do Poder Legislativo e do Poder Executivo, podendo ser a qualquer momento comparados com a finalidade de toda a instituição política, sejam por isso mais respeitados; a fim de que as reivindicações dos cidadãos, doravante fundadas em princípios simples e incontestáveis, se dirijam sempre à conservação da Constituição e à felicidade geral.

Em razão disto, a Assembléia Nacional reconhece e declara, na presença e sob a égide do Ser Supremo, os seguintes direitos do homem e do cidadão”:

Art. 1º. Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum.

Art. 2º. A finalidade de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses direitos são a liberdade, a propriedade a segurança e a resistência à opressão.

Art. 3º. O princípio de toda a soberania reside, essencialmente, na nação. Nenhuma operação, nenhum indivíduo pode exercer autoridade que dela não emane expressamente.

Art. 4º. A liberdade consiste em poder fazer tudo que não prejudique o próximo. Assim, o exercício dos direitos naturais de cada homem não tem por limites senão aqueles que asseguram aos outros membros da sociedade o gozo dos mesmos direitos. Estes limites apenas podem ser determinados pela lei.

Art. 5º. A lei não proíbe senão as ações nocivas à sociedade. Tudo que não é vedado pela lei não pode ser obstado e ninguém pode ser constrangido a fazer o que ela não ordene.

Art. 6º. A lei é a expressão da vontade geral. Todos os cidadãos têm o direito de concorrer, pessoalmente ou através de mandatários, para a sua formação. Ela deve ser a mesma para todos, seja para proteger, seja para punir. Todos os cidadãos são iguais a seus olhos e igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a sua capacidade e sem outra distinção que não seja a das suas virtudes e dos seus talentos (Trecho da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789).

Os seis artigos citados acima indicam ao mesmo tempo, todo desprezo que a burguesia nutria contra a sociedade dos privilégios aristocráticos, e põe limites as

aspirações de radicalização da cidadania por trabalhadores rurais e pela embrionária classe operária na Europa.

Como nos enfatiza Erick J. Hobsbawn,

Este documento é um manifesto contra a sociedade e hierárquica de privilégios nobres, mas não um manifesto a favor de uma sociedade democrática e igualitária. “Os homens nascem e vivem livres iguais perante as leis” dizia em seu primeiro artigo; mas ela também prevê a existência de distinções sociais ainda que “somente no terreno da utilidade comum”. A propriedade privada era um direito natural sagrado inalienável e inviolável. Os homens eram iguais perante a lei e as profissões estavam igualmente abertas ao talento; mas se a corrida começasse sem *handicaps*, era igualmente entendido como fato consumado que os corredores não terminariam juntos. A declaração afirmava como contrário à hierarquia nobre ou absolutismo que “todos os cidadãos têm o direito de colaborar na elaboração das leis”; mas “pessoalmente ou através de seus representantes”. E a assembleia representativa que ela vislumbrava como órgão fundamental de governo não era necessariamente uma assembleia democraticamente eleita, nenhum regime nela implícito pretende eliminar os reis. Uma monarquia constitucional baseada em uma oligarquia possuidora de terras era mais adequada a maioria dos liberais burgueses do que a república democrática que poderia ter parecido uma expressão mais lógica de suas aspirações teóricas, embora alguns também advogassem esta causa (HOBSBAWN, 2020, p. 106).

Como sabemos, a França, pós-revolução de 1789, não só consolidou os valores liberais da burguesia, como também, exportou sua “Revolução Liberal” para o restante da Europa, e para todo mundo ocidental em maior ou menor escala. A vitória política contra os valores feudais da nobreza e do clero, sob a égide do lema “Liberdade, Igualdade, e Fraternidade” inspirou todo o continente europeu e além-fronteiras. Dessa forma, a burguesia não somente impôs uma derrota política as velhas castas nobiliárquicas, o conjunto das suas ações formataram os direitos civis, políticos, e os direitos sociais. Em suma: a democracia liberal.

Segundo Peter Demant,

Ao invés das guerras do *Ancien Régime*, porém, que eram combatidas para ganhos dinásticos e territoriais por príncipe que, eram combatidas por ganhos dinásticos e territoriais por príncipes que, como casta, compartilhavam os mesmos interesses e as mesmas ideias, a Revolução, transformada e expandida por Napoleão Bonaparte, lutou por uma ordem social radicalmente diferente. A nação francesa, depois de derrotar o próprio absolutismo, expandiu a batalha contra as outras cabeças coroadas, e no processo conquistou e refez o continente à sua própria imagem. Mesmo após vencê-la militarmente, a volta para trás se comprovou impossível aos inimigos conservadores da Revolução: as

ideias da “liberdade, igualdade e fraternidade” haviam despertado por toda a parte outros movimentos liberais e nacionais as reivindicações foram desde direitos civis até a auto determinação coletiva de inteiros grupos étnicos (DEMANT, p. 346-347).

Aqui no Brasil só faz sentido falarmos em cidadania no sentido pleno, moderno que a palavra carrega: direitos políticos, civis, e sociais a partir do período republicano, tendo em vista que com a República inaugura-se o tempo em que podemos vislumbrar a “igualdade jurídica”. Tivemos naquele momento de transição entre a abolição da escravidão em 1888 e Proclamação da República em 1889, um ponto de inflexão na história da cidadania brasileira. Concordando com Angela de Castro Gomes,

Sabemos hoje que não era muito numerosa a população de escravos ainda existentes em 1888; além disso, sabemos que a abolição não desencadeou um processo que significasse grandes melhorias para a população negra, do mesmo que a República, de imediato, não representou a vigência no país de práticas políticas representativas muito diferentes das experimentadas no período imperial. Mesmo assim, é possível argumentar que só a partir de então tornou-se realidade jurídica, no Brasil, o princípio da equidade política, isto é, o princípio de que todos os homens são iguais perante a lei. Só então o país pôde passar a se construir também como uma nação, enfrentando a questão-chave da extensão dos direitos de cidadania, quer fossem civis, políticos ou mesmo sociais (GOMES, 2020, p. 14).

No Brasil, as ideias iluministas e por consequência o ideário liberal, adentraram ao país através dos filhos da elite econômica brasileira, que estudavam na Europa e de volta à terra natal, traziam na bagagem também, os embates da sua época. Maior país escravista da América do Sul, o Brasil manteve a escravidão até 1888. Por certo, somente esse fato é digno de nota sempre que necessário para refletirmos de que forma a sociedade brasileira situada historicamente por mais de 350 anos tratou um conjunto importante da sua população: o homem negro, a mulher negra.

A legitimação da escravidão no Brasil deu-se através de um extenso mecanismo dentro de um conjunto de ações do Império Português no contexto do Antigo Regime que combinavam questões econômicas, religiosas, e sobretudo, a manutenção de privilégios dos chamados “cristãos velhos” (famílias que seriam católicas há pelo menos 4 gerações). Segundo Hebe Maria Mattos (2004), foi o Estatuto da pureza de sangue que garantiu a nobreza portuguesa os espaços de poder necessários para a empreitada colonial: cargos públicos, cargos eclesiásticos e títulos honoríficos. As bases do Estatuto da pureza de sangue, que excluía da vida pública os não “cristão velhos” estão remetidas junto as

Ordenações Afonsinas (1446-1447), que excluía os descendentes de mouros e judeus, Ordenações Manuelinas (1514-1521) que estendeu essas restrições aos descendentes de ciganos e indígenas, e por último, as Ordenações Filipinas (1603) que acrescentou a lista os negros e mulatos. Em 1776, o então ministro Pombal revogou às restrições para os descendentes de judeus, mouros e indígenas. Contudo, as restrições para os descendentes de africanos só foram rompidas com a Constituição de 1824.

Ainda conforme Hebe Maria Mattos,

O Estatuto da pureza de sangue, apesar da sua base religiosa, construía uma estigmatização baseada na ascendência, de caráter proto-racial – que entretanto, era usada não para justificar a escravidão, mas antes para garantir os privilégios e a honra da nobreza, formada por cristãos velhos, no mundo dos homens livres. O Império Português, como uma sociedade do Antigo Regime, entendia como desígnios divinos as hierarquias sociais, do direito divino do rei à pureza de sangue da nobreza formada por cristãos velhos. Assim todos os súditos do rei tinham seu lugar social, e, nele, eram pelo rei protegidos. Fazer parte do Império significava tornar-se católico através do batismo; nesse sentido, a escravização dos bárbaros era bem vinda, se fosse o único caminho para servir ao rei e à verdadeira Fé. Isto era válido para a escravidão africana ou para a indígena legalizada através da guerra justa (MATTOS, 2000, p. 14-15).

A primeira Constituição do Brasil, já independente de Portugal promulgada em 1824, consagrou o Liberalismo como esteio ideológico e aspiração econômica da nação. Garantia o direito à propriedade, direitos individuais, etc. Contudo, uma grande contradição expôs uma elite política que se apresentava como moderna, antenada com as ideias advindas da Europa: a manutenção da escravidão. É importante destacar que não só foi mantida a escravidão africana como também foi ampliada nas décadas seguintes, entre 1830 a 1850, a prática ilegal do tráfico de escravos. É o que nos diz Alfredo Bosi,

O tráfico, mais ativo do que nunca, trouxe aos engenhos e às fazendas cerca de 700 mil africanos entre 1830 e 1850. As autoridades, apesar de eventuais declarações em contrário, faziam vista grossa à pirataria que facultava o transporte de carne humana, formalmente ilegal desde o acordo com a Inglaterra em 1826 e a lei regencial de 7 de novembro de 1831. A última qualificava como livres os africanos aqui aportados dessa data em diante (BOSI, 1988, p. 05-06).

A Constituição de 1824, consolidou as bases da unidade nacional e ao mesmo tempo, correspondeu, segundo Alfredo Bosi (2020), a substituição de um liberalismo até certo ponto radical, para um liberalismo coesamente conservador. A diferença entre ambos era tênue e dava-se muito em função dos discursos, visto que na prática ambos estavam

alinhados economicamente na defesa do livre-troca, e defendiam o caráter excludente da representação política por via de eleições censitárias. Ainda, segundo Alfredo Bosi,

O direito de cidadania vinculava-se a renda do eleitor. Nem o liberalismo mais exaltado dos separatistas nem o liberalismo conservador dos partidários de um poder central dispunham-se a dar direito de voto à massa da população pobre. Nenhum dos dois pretendia abolir de imediato a escravidão, embora pudessem deplorá-la em face dos concertos das nações civilizadas (BOSI, 2020, p. 225-226).

Não pretendemos aqui, transformar as relações umbilicais entre liberalismo e escravidão, o tema do nosso objeto de reflexão. Mas, é impossível não refletir sobre a construção da cidadania no Brasil sem sobre ela colocarmos uma lente crítica que busque nas suas raízes as razões e as contradições que marcaram, e que ainda de certa forma continuam marcando o itinerário percorrido pelo discurso liberal quando se trata de confrontar a ideia e a sua prática. Por certo, o Brasil não esteve sozinho nesse dilema. Considerando sua dimensão, busca por espaço e reconhecimento entre as potências econômicas e políticas da época, os Estados Unidos, que obtivera sua independência junto a Inglaterra através de uma guerra de nove (09) anos entre 1775-1783, só conheceu plenamente a liberdade de homens e mulheres negras após uma guerra civil (1861-1864), que pôs no centro da questão política a igualdade entre negros e brancos.

Não podemos perder de vista que o liberalismo na Europa do século XIX, foi uma ideologia em sua essência burguesa utilizada nos combates contra as instituições do Antigo Regime que sustentavam o poder real, os privilégios da nobreza feudal e os escombros do feudalismo face aos avanços da revolução industrial que puseram em marcha as mudanças econômicas no campo e nas cidades. Segundo Costa (2015), os adeptos do liberalismo no Brasil pertenciam em geral às categorias rurais ou à sua clientela, interessados inicialmente na luta contra a aristocracia e a realeza, nem evoluíram, como na Europa, em função da revolução industrial – está só ocorreria no Brasil no início do século XX. Ainda conforme, Emília Viotti da Costa,

Os limites do Liberalismo no Brasil não seriam definidos no século XIX pelas reivindicações do proletariado urbano – como ocorreu do outro lado do Atlântico, nos países que se industrializaram -, mas pela permanência da escravidão e sobrevivência das estruturas tradicionais de produção. Para compreensão do liberalismo brasileiro, é essencial indagar seu significado específico, pois atrás das fórmulas aparentemente idênticas às do liberalismo europeu existe uma realidade histórica distinta que lhe confere sentido próprio: a de um país colonial e dependente, cuja riqueza básica resultava da exportação de produtos tropicais para o mercado internacional (COSTA, 2015, p. 118-119).

A dinâmica da história relacionada a população escravizada no Brasil pós independência de 1822, e mesmo com a constituição liberal de 1824, tem raízes profundas encontradas no discurso escravagista que nos remete ao período colonial. O mesmo afirmava ser a escravidão um mal necessário, a qual em certa medida beneficiava ao escravizado por tirá-lo da barbárie e dar-lhe a oportunidade de ser posto em contato com a civilização através dos preceitos morais do cristianismo. Analisando o pensamento da elite política até então hegemônico contrário a abolição, Emília Viotti da Costa nos oferece um panorama objetivo daquele momento. Diz ela:

Embora reconhecessem que a escravidão fosse condenável em termos morais, argumentavam que ela era um mal necessário, pois a economia nacional não poderia funcionar sem um escravo. Abolição da escravatura, diziam eles, seria a ruína do país. Essa foi a opinião que acabou por predominar entre as elites. Por isso, enquanto os representantes da nação declamavam na Câmara dos deputados, nas assembleias provinciais e no Senado o ideário liberal, continuava se a importar escravos da África em número crescente a fim de atender à crescente demanda de mão de obra (COSTA, 2010, p. 19).

Um outro aspecto importante a ser percebido no debate sobre a liberdade ou não da população escrava, e que também corrobora com a opinião de Emília Viotti da Costa, citada acima, é o de que as elites políticas representadas pelas casas legislativas no Brasil e em Portugal, às vésperas do rompimento em 1822 e com várias discordâncias quanto aos rumos do então Império Luso-Brasileiro na política, na economia, não pouparam esforços para afinar o mesmo discurso quando se tratou de negar a população negra escravizada o direito à liberdade. É o que nos diz a historiadora Gladys Sabino Ribeiro,

Era constante o medo da anarquia e das rebeliões das ruas. Em xeque, de forma mais imediata, a parcela dita negra da população. Os políticos “brasileiros” invocavam em sua defesa os discursos da barbárie dos africanos e dos negros, em geral, além dos episódios sangrentos que sacudiram São Domingos em finais do século XVIII e nos primeiros anos do século XIX. Os deputados do lado português do Atlântico também utilizaram estes como constantes ameaças, que faziam eco na população branca “livre” e “bem-nascida”. Na tribuna brandiam deixar o Brasil entregue à sua própria sorte, àquela da sanha dos negros (RIBEIRO, 2002, p. 30).

Ao considerarmos o texto da Constituição Liberal de 1824, uma tentativa das elites brasileira em aproximar-se de uma ideia de progresso em vigor que levaria as recém criadas nações do Novo Mundo ao berço da “civilização” em marcha no século XIX na

Europa, a manutenção da escravidão, para além dos discursos econômicos, só reforçou o quanto a herança colonial amparada pela relação desigual senhor X escravo faria da população escravizada e mesmo um conjunto de libertos, de pessoas invisíveis do ponto de vista da nascente cidadania liberal. Mas, é preciso destacar que nesse embate de ideias bem objetivas onde a escravidão era o combustível das disputas, o papel desempenhado pelos chamados pasquins, jornais panfletários de cunho liberal radical, foram de suma importância para denunciar o status da escravidão ao associá-la com o atraso econômico, social e cultural.

Sobre os pasquins, Emilia Viotti da Costa nos diz,

O momento áureo desses panfletários foi a Regência, quando as contradições de classe afloraram em uma série de revoltas e a luta pelo poder se aguçou. A voz dos jacobinos se fez ouvir durante os numerosos levantes desse período. Os pasquins estão cheios de ataques ao latifúndio improdutivo, críticas à escravidão, propostas de emancipação dos escravos, denúncias de preconceitos raciais, ataques aos estrangeiros que invadiam os mercados brasileiros, controlavam o comércio e destruíam o artesanato local, denúncias dos abusos cometidos pelas classes dirigentes, críticas à centralização política, ao Senado Vitalício, ao Conselho de Estado. *A Nova Luz Brasileira*, de propriedade de Ezequiel Correia dos Santos e João Batista de Queiroz, é um bom exemplo desse tipo de periódico (COSTA, 2010, p. 21).

Se por um lado, os setores ilustrados da sociedade brasileira identificados com a radicalização das ideias liberais, travavam um debate contrário a escravidão dentro da precária liberdade concedida através dos pasquins, para a população escravizada somente restava as opções pela fuga ou revolta. E durante todo período de escravidão no Brasil, são fartos os registros de ações empreendidas pelos escravizados em luta pela liberdade e por que não dizer a partir da independência do país em 1822 e com a Constituição de 1824, a busca por espaço político para exercer o direito à cidadania. Sobre esse aspecto, podemos inferir justamente a reação aristocrática, que a todo custo, buscou através dos meios institucionais, ou não, manter o escravizado, e mesmo o liberto, sob permanente vigilância e coerção.

Na percepção de João José Reis (2019), o controle e o estado permanente de coerção davam-se institucionalmente através dos Códigos de Postura emitidos pelas Câmaras Municipais. Os objetivos dessas Posturas estavam claro na medida que africanos, fossem escravos ou libertos, deveriam ser monitorados no trabalho ou no lazer, observados em sua ocupação nas ruas, quer a carregar ou a vender mercadorias e serviços, fazendo rodas de conversa, batuque ou de capoeira, ou tão somente circulando. Eram, de fato, vistos

pela aristocracia como gente perigosa pelo potencial de revolta e quebra do *status quo* e por não se enquadrarem na concepção de “bons costumes” das elites.

Sobre formas de controle e coerção através de uma postura municipal, que motivou uma greve de “ganhadores” em Salvador no ano de 1857, João José Reis nos reporta o seguinte:

Em 14 de março de 1857, a postura foi enviada pelos vereadores de Salvador para o exame do presidente da província, a quem por lei, caberia aprová-la. Ele a aprovou, mas, provisoriamente, dois dias depois. A postura dizia que os ganhadores escravizados, libertos ou livres, deveriam se matricular junto à Câmara Municipal para obter licença com vistas a ganhar o pão de cada dia nas ruas da cidade, e só poderiam circular usando uma chapa de metal, “em lugar visível” do corpo, com o número da matrícula ali estampado. Além disso, os africanos libertos seriam obrigados a apresentar fiadores “idôneos”, que assinassem um documento assumindo responsabilidade pelo bom comportamento dos seus afiançados, o que caracterizava, mais do que um simples atestado de boa conduta pregressa, uma duvidosa garantia de boa conduta futura (REIS, 2019, p. 22).

Obviamente que o contraponto a vigilância permanente, eram as fugas, revoltas, os embates dentro da legislação escravista vigente, e a luta permanente pela liberdade. Essas questões só podem ser compreendidas a partir de uma ampla disputa por inserção social, por cidadania. O homem escravizado e a mulher escravizada também dimensionavam a liberdade enquanto um valor inegociável, mesmo considerando todas as estratégias possíveis para obtê-la.

Às vésperas da emancipação em 1888, podemos caracterizar, segundo Sidney Chalhoub (2020), as relações entre senhores e escravos a partir de três eixos: o doméstico, que compreendia as possibilidades de acesso à alforria, os arranjos concernentes à vida familiar e comunitária das senzalas e o disciplinamento por meio do castigo físico; as práticas relativas à compra e venda, que concerniam aos modos de inserção dos escravizados no mercado e à pressão que poderiam exercer sobre o desenrolar dessas transações; na relação entre as prerrogativas senhoriais e a atuação do poder público. Ainda conforme Sidney Chalhoub,

Em cada uma dessas dimensões o poder dos senhores se exercia em meio a tensões e conflitos, que ao mesmo tempo reforçavam a ideia de inviolabilidade da vontade senhorial e mostravam que essa vontade encontrava resistências mais ou menos veladas. A prerrogativa senhorial exclusiva quanto à concessão de alforrias consistia talvez no principal fundamento do controle social da escravidão brasileira. Qualquer cativo sabia que chegar à liberdade por dentro do sistema – ou seja, sem tentar de modo permanente a vida de escravo fugido ou quilombola – dependia

de em algum momento o seu senhor decidir conceder-lhe a liberdade” (CHALHOUB, 2020, p. 55).

O fim da escravidão no Brasil em 1888, entre outros fatores, foi uma combinação efetiva da própria negação do conjunto da população negra escravizada e da atuação dos setores médios da sociedade que surgiram com o crescimento urbano das cidades no século XIX, estando associados a esse setor dissidências da elite escravocrata. A segunda metade do século XIX, consolidou os valores burgueses no mundo ocidental, e a escravidão, passou a ser questionada tanto no princípio moral, quanto no econômico. No campo moral passou a ser sinônimo de atraso civilizatório, e uma prática bárbara sem vínculos com os novos tempos. Do ponto de vista econômico estava fadada ao declínio tendo em vista o inevitável processo de industrialização que se avinhava ao arvorecer do século XX. Como nos diz Sidney Chalhoub,

observado numa perspectiva panorâmica, o século XIX ocidental e atlântico pode parecer uma marcha célere em direção à liberdade, ao trabalho dito “livre” ou assalariado – isto é, um processo linear de superação de formas de trabalho forçado, como a escravidão, a servidão e práticas diversas de labor compulsório por endividamento. Ao final do século a ideia de civilização estava ligada à de trabalho livre; à superação da escravidão associavam-se imagens de progresso industrial e tecnológico, aperfeiçoamento das instituições financeiras, expansão de mercados, mobilidade voluntária de trabalhadores, aquisição de direitos civis e políticos, crescimento das cidades (CHALHOUB, 2020, p. 47).

Segundo Angela Alono (2015), o Brasil fora um país escravista em ampla companhia até o século XVIII, contudo, na primeira metade do XIX a cena se alterou. Um grande ciclo de abolições começou por São Domingos (Haiti), onde a revolução liderada pelo líder negro Toussaint-Louverture, em 1791, aboliu a escravidão dos negros, depois de cortar cabeças de brancos de três exércitos imperiais. Em 1807, o Império Britânico e os Estados Unidos acabaram com o tráfico em seus domínios. Em 1815, um congresso em Viena, com a participação de Grã-Bretanha, França, Rússia, Áustria, Suécia e Portugal, declarou ilegal o comércio internacional de escravos. A maioria das colônias espanholas da América fez, no início do século XIX, um dois em um: independência e abolição

Foi nesse contexto de mudança e crise, de acordo com Alonso (2018), que se deu início no Brasil do primeiro ciclo de mobilização abolicionista. Entre 1868 e 1871, dissidentes da elite imperial e apadrinhados constituíram 25 associações de antiescravistas em onze províncias. Sendo pioneiros desse processo, o engenheiro André Rebouças (1838-1898), o advogado Luiz Gama (1830-1882) e o pedagogo Abílio César Borges (1824-

1891), ambos criaram estilos de ativismo: ações judiciais, lobby junto a autoridades, panfletos e jornais, aliança com abolicionistas estrangeiros e conferências político-artísticas de propaganda.

Segundo Marcelo Badaró Mattos,

Em São Paulo, a rede de apoio aos caifazes (os abolicionistas tidos como radicais porque apoiavam a fuga em massa dos trabalhadores escravizados) incluía os ferroviários, cocheiros, charuteiros e tipógrafos. Rede de solidariedade que chegava a envolver organizações operárias imigrantes, como o Círculo Operário Italiano, que promoveu espetáculos em 1881 com o objetivo de angariar fundos para comprar a liberdade de trabalhadores escravizados (MATTOS, 2009, p. 19).

Obviamente que podemos traduzir essa distensão da escravidão sob vários ângulos, mas, ficaremos com os embates travados no parlamento em torno da legislação que poria fim a escravidão, porque esse aspecto também traduz as resistências postas por uma parcela significativa das elites políticas que não desejavam o fim da escravidão, e por consequência a inserção de novos sujeitos no mundo da cidadania. A resistência é traduzida não apenas na morosidade com a qual o assunto foi tratado, bem como o fato de que os grandes proprietários de escravos não aceitavam o fim do cativeiro sem que houvesse uma indenização financeira por aquilo que eles consideravam uma perda irreparável.

A legislação que pautou a derrocada da escravidão em maio de 1888 está ancorada em duas leis que num certo sentido traduziu o aspecto conciliador das nossas elites, assim como o recorrente temor que as ideias de emancipação fossem radicalizadas e se traduzissem em confronto racial. A primeira delas é a Lei do Ventre Livre de 1871, e a segunda é a Lei dos Sexagenários de 1885. A ideia central da Lei do Ventre Livre, posta em prática a partir de 28 de setembro de 1871, foi a de conceber a liberdade tutelada, visto que o “senhor de escravos” poderia utilizar-se dos serviços do menor até os 21 anos. Já a Lei dos Sexagenários, publicada em 1885, concebeu alforria aos escravos com mais de 60 anos, sendo ainda que os mesmos deveriam permanecer prestando serviços aos seus antigos senhores por mais 3 anos.

Entre 1871 e 1888, várias frentes de luta pela emancipação dos cativos foram abertas, uma delas está justamente no campo do direito, da justiça. Os tribunais brasileiros, segundo Joseli Maria Nunes Mendonça (2018), foi palco de um abolicionismo pujante praticado por advogados “práticos”, sem formação jurídica, e outros profissionais do foro, que demandavam a favor de escravos, o direito que tinham à alforria por indenizações do

seu preço. Não raro, muitos proprietários tiveram que se contentar em receber uma quantia menor daquilo que pretendiam. Ainda, conforme Joseli Nunes Mendonça,

Advogados, rábulas ou funcionários de repartições públicas abolicionistas vasculhavam ainda as matrículas para encontrar escravos que não houvessem sido registrados, pleiteando suas alforrias. Confrontavam idades de pequenos cativos, verificando se não haviam nascido no período de vigência da lei. Em todos esses atos, contavam com a parceria, também militante, dos próprios escravos. Os arquivos históricos do judiciário em todo país estão repletos de autos dessa natureza, evidenciando que a lei, mesmo sendo oportuna para os senhores, causou-lhes igualmente muita apreensão, devido à atuação de escravos e daqueles que pelejavam nos tribunais (MENDONÇA, 2018, p. 282).

Após 2 anos de publicação da Lei dos Sexagenários, em fins 1887, a realidade é que as fugas em massa de cativos de centenas de propriedades, e o sempre temor de uma revolta que poderia sair do controle, como bem nos situa Mendonça (2018), apressou o processo de abolição gradual pelas vias institucionais, e por meio de uma tramitação rápida ainda no primeiro semestre de 1888 estava abolida a escravidão no Brasil no dia 13 de maio.

O 13 de maio 1888 é apenas uma página de uma longa história de negação da cidadania no Brasil, e ao mesmo tempo, a primeira de uma trajetória que a sociedade brasileira ainda persegue para poder em seu bojo ressignificar o direito à cidadania como sendo algo inerente a própria identidade do seu povo.

Após a abolição de 1888, conforme é apontado por Costa (2010), as autoridades pareciam mais preocupadas em aumentar a força policial e em exercer o controle sobre as camadas subalternas da população. Nesse sentido, foram multiplicadas leis estaduais e regulamentos municipais que tinham por objetivo restringir as manifestações culturais características da população negra, a exemplo dos batuques, candomblé etc. Multiplicaram-se as instituições destinadas a confinar loucos, criminosos, menores abandonados e mendigos.

Ainda segundo Emília Viotti da Costa,

depois da abolição os libertos foram esquecidos. Com exceção de algumas poucas vozes, ninguém parecia pensar que era sua responsabilidade contribuir de alguma maneira para facilitar a transição do escravo para o cidadão. Até mesmo abolicionistas, como o aclamado Joaquim Nabuco, que tão ardentemente militara na campanha abolicionista, no Parlamento e na imprensa por mais de uma década, pareciam ter dado por concluída sua missão. A maioria tinha estado mais preocupada em libertar os brancos do fardo da escravidão do que estender

aos negros os direitos da cidadania. O governo republicano que tomou o poder em 1889 excluiu os analfabetos do direito ao voto, eliminando a maioria dos ex-escravos do eleitorado (COSTA, 2010, p. 137).

Ao nos debruçarmos sobre a cidadania, enquanto um conceito eminentemente político, devemos nos atentar que esse conceito também é socialmente construído, e mantém uma relação dialética com os eventos e as transformações que a sociedade nos impõe ao longo do tempo. Quando afirmamos que o Brasil até 1888 não era pleno de cidadania, devido ainda a existência da escravidão, temos que ter ciência que mesmo os homens livres fossem negros ou brancos que não estivessem enquadrados dentro dos critérios de posse e renda, não estavam aptos para participar dos processos eleitorais que apenas existiam para legitimar o poder político dos grandes proprietários de terras.

Dessa forma, homens e mulheres pobres, e sua grande maioria negros formaram o grande contingente das massas excluídas socialmente no fim do século XIX, e que tiveram que buscar espaço para sobreviver no século XX às margens das grandes cidades ou nos rincões do Brasil rural. Assim entrara o Brasil no século XX, negando às massas da população rural e urbana, o direito à cidadania política, porta de entrada para fazer avançar a cidadania em um sentido mais amplo. Atrelado a esse fato, novas formas de exclusão foram potencializadas. Segundo Lilia Moritz Schwartz,

indivíduos outrora excluídos, por conta da cor ou origem, passaram a ter acesso a diferentes instituições de consagração e a galgar posições elevadas na hierarquia política do Império. Tudo parecia sinalizar para uma integração sem obstáculos. Contudo, tal abertura social – experimentada no Brasil no final do século XIX, mas não apenas – seria freada por novos critérios de alteridade racial, religiosa, étnica, geográfica e sexual. Marcadores de diferença dos mais vigorosos, porque condicionados por realidades e hierarquias sociais, mais moldados por critérios racionais e objetivos – porque biológicos-, faziam agora grande sucesso. Narizes, bocas, orelhas, cor da pele, tatuagens, expressões faciais e uma série de “indícios” foram rapidamente transformados em “estigmas” definidores da criminalidade e da loucura (SCHWARTZ, 2012, p. 21).

As razões da mudança do regime monárquico para o republicano no Brasil em 1889, portanto, às vésperas do século XX, não serão aqui objeto de análise. Contudo, já estão consagrados pela historiografia temas como: a insatisfação dos latifundiários, proprietários de ex-escravos que continuavam a exigir indenização financeira pelo fim da escravidão, e a crise militar, enquanto fatores decisivos do ponto de vista da dinâmica interna da política para a legitimação do golpe militar de 1889 que instalou a República no país. O modelo republicano positivista adotado por nossas elites num certo sentido é a

continuidade do protagonismo do Estado na organização da vida pública anteriormente já legitimado pelo Império. A sociedade escravocrata, segundo José Murilo de Carvalho (2020), abria poucos espaços ocupacionais e aqueles que buscavam perspectivas na carreira, a exemplo de bacharéis sem ocupação, militares insatisfeitos com salários, migrantes urbanos desempregados, e trabalhadores em busca de uma legislação social, todos enxergavam no Estado o porto da salvação. Daí o termo “Estadania” cunhado pelo Carvalho para caracterizar o vazio de cidadania do período.

A instalação da República em 1889 suscitou novas perspectivas de cidadania principalmente por que consolidava, segundo José Murilo de Carvalho (2004), uma mudança na mentalidade coletiva no que se refere aos princípios que já estavam na base da Constituição liberal de 1824: a Lei de Terras de 1850 liberou a propriedade rural regulando seus registros para fins de venda, e dessa forma, possibilitando arrecadação de recursos para a importação da mão de obra; a Lei de Sociedades Anônimas de 1882 liberou o capital extinguindo restrições para incorporações de empresas; e por fim, a Lei Áurea em 1888 liberou a mão de obra.

O Rio de Janeiro, capital da República, foi no início do século XX, conforme Rocha e Jourand (2008) o *locus* da mudança e das contradições. A readequação urbana da cidade tinha como objetivo garantir a criação, concentração e acumulação do capital através da implantação de bancos, de indústrias, e da modernização do porto. É justamente a partir desse período que dar-se-á as inúmeras demolições de casas e cortiços na área central da cidade que acabaram por empurrar as massas operárias para os morros.

Os valores burgueses estavam postos e avançaram diante uma sociedade que vivia ao mesmo tempo em descompasso com a própria ideia de cidadania no plano liberal. A Constituição de 1891 chancelando as garantias primárias de uma típica sociedade burguesa, a exemplo da “liberdade de manifestação de pensamento, profissão, e de reunião” em certa medida repetiu as medidas liberais de 1824, sendo que naquilo que se refere a cidadania política eliminou a exigência da renda e fez surgir o protótipo do “cidadão republicano, cidadão eleitor”, contudo, manteve o analfabetismo como critério de exclusão do processo político eleitoral. Na prática tivemos com a instalação da República em seus primeiros anos, a implantação da radicalização de um liberalismo conservador, antidemocrático e excludente. Segundo José Murilo de Carvalho,

A Constituição de 1891 também retirou um dispositivo da anterior que se referia à obrigação do Estado de promover os socorros públicos, em outra indicação de enrijecimento da ortodoxia liberal em detrimento dos

direitos sociais. O código Criminal de 1890 teve a mesma inspiração. Tentou proibir as greves e coligações operárias, em descompasso com as correções que já se faziam na Europa à interpretação rígida do princípio da liberdade do contrato de trabalho. Foi a ameaça de uma greve por parte de alguns setores do operariado do Rio de Janeiro que forçou o governo a reformar logo os artigos que continham a disposição antioperária (205 e 206) (CARVALHO, 2004, p. 45).

Ao negar o direito político, portanto, a cidadania política, com a exclusão dos analfabetos do processo eleitoral e a não obrigatoriedade do governo para com o ensino público, a Constituição de 1891 chancelou a existência de uma sub-cidadania. Apenas cerca de 2% a 5% da população participaria dos pleitos eleitorais até 1930. Segundo Hebe Mattos,

A alfabetização como critério para a cidadania fez com que a questão com a educação primária tomasse feição central em inúmeros estados na primeira experiência republicana, ainda que não fosse garantida pela Constituição Federal. A escola primária com prédio próprio e ensino seriado foi em grande parte estruturada a partir da experiência do Grupo Escolar implantado inicialmente no estado de São Paulo, e dele exportada para outros estados. As campanhas populares por extensão da alfabetização se sucederam por todo período, ainda que permanecessem quase restritas das maiores vilas e cidades (MATTOS, 2020, p. 114).

As primeiras décadas da República viram surgir um novo componente na cena política que não muito tardaria a exigir maior participação no cenário das lutas por cidadania: a classe operária. Não por acaso as disputas que envolviam o conjunto dos trabalhadores contra os patrões eram tratadas como um caso de polícia. A greve dos Cocheiros em 1900 na cidade do Rio de Janeiro nos ilustra bem de que forma se traduziu esse conservadorismo liberal.

Segundo Paulo Cruz Terra (2008), os cocheiros, condutores de veículos, articularam uma greve no início de janeiro de 1900, após a expedição de uma postura municipal que entre outras determinações fixava que os trabalhadores não poderiam despedir-se do emprego ou do patrão que estivesse servindo sem aviso prévio de oito dias, tendo inclusive de avisar a polícia; todo aquele que desejasse exercer a profissão deveria apresentar uma petição acompanhada de uma declaração de identidade assinada por duas pessoas idôneas.

No primeiro dia da greve, 15 de janeiro de 1900, segundo, Paulo Cruz Terra,

Conflitos ocorreram entre a polícia e os trabalhadores, e entre os próprios os próprios grevistas. O cocheiro Figueiredo e um condutor que passavam no Largo do Matadouro com o bonde da chapa nº 78 quando

foram surpreendidos por um grande grupo de grevistas que os tiraram do veículo. Os dois refugiaram na casa nº 32 da rua de S. Cristóvão. Uma outra ocorrência se deu com o carroceiro Joaquim Linhares, que resistiu à prisão e foi agredido por quatro praças. Linhares acabou ferido na cabeça, e em diversas partes do corpo. O fato atraiu outros carroceiros que começaram a gritar: “Não pode! Não pode!” Chegaram alguns guardas do 9º regimento e com muito custo conseguiram levar o preso para a delegacia da 14ª circunscrição urbana” (TERRA, 2008, p. 258).

Ao nos atentarmos para as razões da greve, e o desenrolar das ações para conter os trabalhadores, haveremos de observar que a ideia de controlar, vigiar, e até mesmo de castigar fisicamente os trabalhadores, não estava tão longe da realidade que um dia vivenciaram os escravos. Obviamente que não desejamos incorrer em anacronismos, contudo, aqui tomo a liberdade para refletir sobre a forma como ainda é tratado o conteúdo em livros didáticos sobre a temática em sala de aula: a Proclamação da República e a sucessão dos fatos dela decorrentes, assim como o recorte que fazemos ao caracterizar o período como “República Velha”, implicitamente apenas o legitimamos enquanto poder constituído em contraponto a monarquia.

A greve dos cocheiros nitidamente buscava enfrentar os abusos dos patrões e da polícia ao se insurgirem contra as medidas de controle da atividade laboral. A polícia ao participar da ação de repressão põe em evidência de qual lado estava o poder público. Por se tratar de um evento no centro do Poder da República, a cidade do Rio de Janeiro, a repressão chegou a envolver diretamente o ministério da guerra, e da justiça. Conforme Paulo Cruz Terra,

A repressão ao movimento ganhou cores mais fortes ao longo do dia. Não só a polícia da Capital estava envolvida, mas também o ministro da guerra, Marechal Mallet, e o ministro da justiça, Epitácio Pessoa. Este último teria dado a ordem, segundo o Jornal do Brasil, de atirar sobre qualquer grupo que tivesse atitude hostil ou desobedece às forças. (TERRA, 2008, p. 258).

Segundo, Tania Regina de Luca (2018), essa rotina de repressão e violência contra os trabalhadores no cenário urbano é também uma reação a organização e mobilização da classe operária. No âmbito do legislativo, ao tempo que fora aprovado em 1907 a lei de sindicalização, o Congresso aprovou projeto que permitia a expulsão de estrangeiros suspeitos de atentar contra a segurança nacional e a “paz pública”. Em 1922, ano de fundação do Partido Comunista, foram deportados 31 estrangeiros, 128 foram expulsos e 657 presos por estarem envolvidos com as greves operárias.

O aumento da repressão também pode ser identificado, conforme Marcelo Badaró Mattos (2009), a partir da década de 1920 com a especialização do aparato policial estatal quando foram criadas a Inspetoria de Investigação e Segurança Pública, a 4ª Delegacia Auxiliar, e a Sessão de Ordem Política e Social, corpo policial especializado na vigilância e repressão às organizações e movimentos de trabalhadores, atividade identificada como de “polícia política”.

A cidadania, enquanto, um conjunto de valores atrelados a participação política, aos direitos civis, e sociais, portanto, estava de fato comprometida no início da República. Para as massas excluídas do processo político, também já era nítido que apenas lhes restavam a possibilidade de organização somente a partir dos sindicatos e do associativismo para garantir a própria sobrevivência política e direitos sociais.

As primeiras normas legislativas de cunho social surgiram entre os anos de 1919 e 1927. Em 1919 tivemos a lei que obrigava o empregador em indenizar o trabalhador em caso de acidente de trabalho; no ano de 1925 foi conquistado o direito a férias anuais de 15 dias remunerados para os trabalhadores urbanos, e no ano de 1927 o Código de Menores proibia o trabalho de crianças com menos de 14 anos e estipulava jornada de 6 horas até os 18 anos. Essa legislação embrionária dos direitos sociais surgiu no esteio das lutas políticas empreendidas pelos trabalhadores organizados em sindicatos e associações. Conforme Tania Regina de Luca,

O período de 1917-1920 registrou, nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, as maiores mobilizações e greves da Primeira República, encaradas com a simpatia por vários setores sociais, que reconheciam as reivindicações como justas e razoáveis. A escassez de produtos provocada pela Primeira Guerra Mundial acarretou aumento significativo no custo de vida, o que penalizava não apenas os operários, mas a população urbana como um todo. A agitação aliada, aliada ao contexto do pós-Guerra, marcado pela presença de Estado proletário na União Soviética, manifestações operárias em vários países da Europa e reconhecimento, em acordos internacionais da existência da questão social e da necessidade de enfrentá-la, colaboraram para que finalmente se admitisse a interferência do Estado nas relações entre o Capital e o Trabalho, aspecto consagrado na reforma constitucional de 1926 (LUCA, 2018, p. 473).

Essa busca por espaço e afirmação política dos direitos sociais pelo operariado, apesar de contar com o apoio relativo de outras camadas da sociedade, também encontrava oposição, principalmente no âmbito da disputa ideológica verbalizada em discursos proferidos pelo patronato, seja através da imprensa ou no parlamento. Como por exemplo, o discurso proferido em setembro de 1917 em sessão do Congresso Nacional, pelo

industrial paulista, membro do então Centro Industrial do Brasil, Jorge Street, defendendo o trabalho infantil, e uma jornada de trabalho que excedesse as 10 horas. Diz ele,

É surpreendente ver-se essa pequenada a trabalhar e sempre tenho a impressão de que eles o fazem sem grande esforço (...). Tenho, na fiação de juta, cerca de 180 crianças (...) algumas de 11 anos e, o maior número, entre 12 e 13. Trabalham por turmas de oito crianças e ganham 1\$200 cada uma (...) por dia de dez horas (...). Realmente eu penso, baseado na minha longa experiência (...) que, na maioria das manufaturas fabris (...) não há o menor inconveniente em que aos 14 anos, no nosso país, o operário já seja considerado apto a trabalhar um número de horas igual aos adultos. (...) As nossas fabricas ocupam dezenas de milhares de mulheres e moças (...). Eu tenho em São Paulo, entre os meus quase três mil operários, mais de 1.100 moças de 15 a 18 anos de idade (...). A desorganização do trabalho fabril será fatal (...), pois cerca de 50% do operariado fabril brasileiro é constituído por pessoas abaixo de 18 anos. (STREET, 1917 *apud* LUCA, 2018, p. 474).

É impossível não recordar, através do discurso acima citado proferido pelo então empresário Jorge Street, guardadas as devidas proporções, dos mesmos discursos cerrados dos grandes proprietários de escravos que durante todo século XIX se opunham ao fim da escravidão, sob alegações, dentre outras, que tal medida significaria a derrocada econômica do país. Num certo sentido, é também o mesmo discurso que está na base para a negação da cidadania, da inclusão dos direitos sociais e civis como pauta para o desenvolvimento da nação. O discurso também nos remete as condições gerais do trabalho e vida dos trabalhadores. Sobre isso Leticia Bicalho Canêdo nos diz,

Cada fábrica tinha um aspecto fosco e hostil de presidio, com seus guardas de portão fardados e armados, operários e operárias submetidos a vexatórias revistas e humilhantes observações, quando não recebiam ameaças de toda sorte. (...) Os salários eram miseráveis. Os documentos da época mostram que poucos homens adultos ganhavam o suficiente para prover as necessidades básicas das suas famílias, forçando-os a renunciar às necessidades absolutas da vida, condenando-se a si próprio a uma morte lenta... Trabalhando mais do que sua força permite e alimentando-se menos do que seus corpos necessitam para funcionar normalmente (CANÊDO, 1997, p. 32-33).

Se no campo dos direitos políticos com a ausência das classes populares excluídas, quase em sua totalidade pelo critério do direito ao voto apenas para alfabetizados, naquilo que José Murilo de Carvalho chamou de “cidadão em negativo”, tivemos pequenos avanços quantos aos direitos sociais em função da mobilização do operariado urbano. O mesmo não podemos inferir sobre os trabalhadores rurais. Segundo Carvalho (2020), no campo a assistência social, assim como a justiça e a polícia estavam

sob o controle dos coronéis. Dessa forma, o trabalhador rural estava submetido a uma relação paternalista onde em troca do trabalho e lealdade ao coronel tinha acesso facilitado, por exemplo, a uma consulta médica, a comprar remédios, ser levado a um hospital, proteção contra a polícia, ou mesmo de ser sepultado. O paternalismo mascarava uma relação de exploração do trabalhador, e explica a longevidade do poder políticos dos coronéis.

Com a passagem da década de 1920 para os anos 1930, o país também assistiu a mudança do poder central, antes exercido em função dos interesses das elites rurais, principalmente de São Paulo, que com a ascensão de Getúlio Vargas a Presidência da República viu-se apeada do poder. O primeiro período Getulista de 1930-1945, tendo como referência o enfoque sobre a cidadania, é caracterizado pela consolidação da ideia do cidadão-trabalhador. A ideia do “trabalho” passa a ser utilizada como uma ferramenta ideológica para a legitimação do regime, principalmente após a instituição do Estado Novo. Segundo Angela de Castro Gomes,

Os anos 30 inauguraram-se sob esse legado, e as medidas que então se implementam são bem uma demonstração da intensidade e atualidade do problema que se enfrentava. É a partir desse momento, demarcado pela Revolução de 30, que podemos identificar de forma incisiva toda uma política de ordenação do mercado de trabalho, materializada na legislação trabalhista, previdenciária, sindical e também na instituição da Justiça do Trabalho. É a partir daí que podemos igualmente detectar — em especial durante o Estado Novo (1937-45) — toda uma estratégia político-ideológica de combate à “pobreza”, que estaria centrada justamente na promoção do valor do trabalho (GOMES, 1999, p. 55).

Alguns motivos explicam essa nova postura, entre as quais, podemos citar a crise do capitalismo liberal no final da década de 1920, e início dos anos 1930 em todo mundo e seu correlato, e o avanço das revoluções comunistas. A legislação decretada, segundo Boris Fausto (2019), passou a revelar preocupações em conceder direitos aos trabalhadores e enquadrar sindicatos, desmantelando as organizações autônomas sob influência dos comunistas e o que sobrou do anarquismo.

Ao contrário do primeiro período republicano, o Estado passou a atuar como protagonista, mediador do processo de organização social, antecipando-se aos conflitos entre os capitalistas e o operariado. Se antes literalmente as demandas iniciais do operariado urbano era um caso de polícia, agora a questão operária estava no centro da política. A prova disso, foi a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio em 1930 e que num curto prazo de tempo apresentou diversos anteprojetos relativos à duração

da jornada de trabalho, regulamentação do trabalho feminino e de menores, férias para comerciários e industriais, convenções coletivas de trabalho, salário-mínimo, juntas de conciliação e julgamento, porcentagem de estrangeiros empregados nas empresas, criação da carteira de trabalho e a nova lei de sindicalização. Todas essas ações culminariam com a criação da CLT – Conciliação das Leis Trabalhistas em 1943.

Como vimos acima, do ponto de vista dos direitos sociais, houve um avanço da cidadania. Uma cidadania tutelada e imbuída de uma retórica que combinava controle sobre a classe trabalhadora agregada em sindicatos chancelados pelo próprio governo, e ampliação dos direitos sociais. Mas, do ponto de vista político e dos direitos civis, houve um amplo retrocesso. Exceção feita a 1933 quando houve eleições para a Assembleia Constituinte de 1934, contudo já em 1935, houve a aprovação da Lei de Segurança Nacional e decretado Estado de Guerra que suspendeu as garantias da Constituição de 1934. Conforme Tania Regina de Luca,

Com a instauração do Estado Novo e a imposição ao país de nova carta Magna em (1937), o caráter autoritário, centralizador e antidemocrático do regime tornou-se inequívoco. Suprimiram-se os direitos políticos e aboliu-se o poder legislativo em todos os níveis, cabendo ao executivo o exercício das suas funções. Os partidos políticos foram dissolvidos, as greves proibidas, a censura aos meios de comunicação tornou-se rotina estreitaram-se as possibilidades de contestação ao regime, que não hesitou em valer-se da intimidação e da tortura contra seus opositores, bastando lembrar que o número de presos políticos ultrapassou a casa dos dez mil (LUCA, 2018, p. 480).

Com o golpe do Estado Novo em 1937 as reivindicações se restringiam aos limites impostos pelo governo, e esse golpe veio acompanhado de uma Constituição com inspiração fascista que retomou o modelo de sindicato único. Com a publicação em 1939 da Lei Orgânica da Sindicalização Profissional, com claro propósito de controlar as ações reivindicatórias da classe operária via Ministério do Trabalho, nos registros das Associações, segundo Marcelo Badaró Mattos (2009), constavam as seguintes novas diretrizes:

Com a instituição desse registro, toda a vida das Associações passará a gravitar em torno do Ministério do Trabalho: nele nascerão, com ele crescerão; ao lado dele se desenvolverão; nele se extinguirão (MATTOS & APUD TROYANO, A.A. Estado e Sindicalismo, 2009, p.70).

Na teia do cerceamento político, os Estados perderam sua autonomia, e passaram a ser governados por interventores nomeados pelo Presidente. Contudo, os

poderes dos interventores foram restringidos pela dependência do poder central. Foi nítido que sob o aspecto socioeconômico, o Estado Novo, segundo Boris Fausto (2019), era sustentado por uma aliança entre a burocracia civil e militar, e a burguesia industrial, assim como setores da classe operária, principalmente os vinculados aos sindicatos oficiais.

Conforme Fausto (2019), o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), órgão criado em 1939, mesmo ano do início da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) passou a controlar o cinema, o rádio, a imprensa, e a literatura social e política teve como objetivo, no plano intelectual, consolidar a defesa do regime, promover a figura do Presidente da República, e sobretudo, comunicar-se diretamente com o trabalhador, enfatizar o valor do trabalho como única forma, meio de ascensão social justa, tendo o Estado como seu avalista. O ato de trabalhar, portanto, precisava ser vinculado a predicados positivos que constituíam substantivamente a superação das condições objetivas vividas no presente pelo trabalhador. A ascensão social, em sua perspectiva geracional, assinalava o futuro do homem como intrinsecamente ligado ao “trabalho honesto”, que devia ser definitivamente despido de seu conteúdo negativo. O trabalho passou a ser difundido como um instrumento civilizador, deixando de ser encarado como um castigo ou desonra.

O discurso trabalhista oficial, portanto, vinculava a cidadania sob o prisma da intervenção do Estado nas relações Capital x Trabalho, enfatizava a necessidade da qualificação profissional para formação do trabalhador-cidadão, figura central para legitimação e manutenção do regime. A cidadania foi tutelada, os direitos sociais transpareceram como concessões do Estado, um Estado paternalista, centrado na figura de um ditador que gozou de imenso prestígio popular. Na esfera dos direitos políticos e civis houve retrocessos que espelhavam o panorama das disputas políticas no campo internacional sob o debate do avanço das ideias comunistas, e no âmbito interno as disputas domésticas envolvendo os interesses distintos das elites que sustentavam ou faziam oposição ao governo.

O interregno democrático, ou período democrático (1946 a 1964), assim chamado por Tania Regina de Luca (2018), Boris Fausto (2019), Marcelo Badaró Mattos (2019), recolocou em cena os direitos civis e políticos, os partidos políticos voltaram a ser reorganizar em 1946, inclusive o Partido Comunista Brasileiro (PCB), contudo, o mesmo, teve o registro cassado em 1947, assim como todos os parlamentares eleitos durante o processo eleitoral de 1946. Aqui, é possível ressaltar que o voto foi estendido a todos os brasileiros e brasileiras maiores de 18 anos, com exceção mais uma vez aos analfabetos. O analfabetismo, por sua vez, às vésperas da década de 1950 atingia quase 60% da população

brasileira. Esse fato é de suma relevância e nos dá uma dimensão do quanto a nossa cultura política está assentada em posturas extremamente excludente e violenta.

Essa violência foi traduzida pela política em 1964, quando em abril daquele ano o país mergulhou numa ditadura militar, com amplo apoio civil das classes média (baixa, alta) dos grandes centros urbanos, e de diversos setores da sociedade. Como nos diz o historiador Daniel Aarão Reis,

O golpe que instaurou a ditadura em 1964 exprimiu uma heterogênea aliança, reunindo líderes políticos, empresariais e religiosos, civis e militares, elites sociais e segmentos populares.

O que cimentava esta frente disparatada?

O medo das reformas. Caso implementadas, haveria um outro modelo de desenvolvimento. Desapareceria o latifúndio e o domínio dos capitais estrangeiros (REIS, 2020, p. 85).

O processo de interação da sociedade com a cidadania política, ficaria restrito então aos ditames de presidentes-ditadores que se sucederam no cargo entre 1964-1985. Somente com a abertura política, e com a campanha das “Diretas Já” os direitos políticos foram reestabelecidos. Em um contexto político marcado pelas disputas da guerra fria seria impossível visualizar a concessão de direitos sociais, sem considerar a tutela do Estado enquanto um fiador que lá esteve para garantir a ordem. Ainda segundo Aarão,

As desigualdades regionais e sociais se aprofundaram, e o povo continuaria fora do poder, mas, em alguma medida, também receberia os frutos do progresso. Essa moldura favorecia o regime e seria essencial na transição da ditadura para a democracia, num processo de abertura “lenta, gradual, segura” (REIS, 2020, p. 97-98).

Do ponto de vista da observação social, devemos perceber o que significou os governos militares para o Brasil mirando a composição regional do desenvolvimento industrial nacional. É a partir desse entendimento histórico do período que podemos vislumbrar a negação da cidadania em seu mais alto grau da nossa história. As desigualdades econômicas, regionais, étnicas, foram potencializadas pelos governos ditatoriais, e que afetaram sobremaneira a região nordeste do Brasil. Segundo Klein, e Luna,

Castigado pela pobreza o Nordeste era tão diferente das regiões Centro-Sul e Sul que muitas vezes os economistas denominavam a nação de Belíndia – com o nordeste apresentando condições de vida similares às da Índia, enquanto o Sul e Sudeste se equiparavam à Bélgica. Além disso a elite respondia por uma parcela tão elevada da renda nacional que o Brasil era considerado nessa época, um dos países mais desiguais do

mundo. Os cidadãos mais ricos e com maior acesso à educação eram mais saudáveis e tinham maior expectativa de vida. Em termos gerais, a população branca era mais sucedida economicamente que a mulata e esta, por sua vez, tinha padrão superior ao da população negra e índia. (KLEIN; LUNA, 2020, p. 31-32).

Ao traçarmos até aqui, o percurso da luta pela cidadania no Brasil a partir de uma leitura crítica, buscamos evidenciar a natureza excludente que permeia a sociedade brasileira desde sua gênese. Vimos como a manutenção da escravidão em pleno processo de mudanças de mentalidade sobre o tema que ocorria na Europa do século XIX afetou diretamente a dinâmica das relações de poder e os interesses dos grupos sociais envolvidos.

A consagração do liberalismo político desde o fim do século XIX no mundo ou aqui no Brasil, abriu portas para mudanças significativas do ponto de vista da cidadania: liberdade política, liberdade econômica, sendo estes os principais eixos. Contudo, a natureza excludente do modelo tem um ritmo próprio, seja na via política, econômica ou social (COSTA, 2015).

A cidadania política é por excelência, a referência para o avanço de conquistas sociais (CARVALHO, 2020). Quando temos na esfera da cidadania política, a negação do outro como prática recorrente, o desequilíbrio nas disputas gera distorções difíceis de serem superadas apenas pela via institucional. Os grupos sociais historicamente excluídos da sociedade brasileira, entenderam esse fato durante boa parte do século XX. As jornadas de trabalho abusivas, os castigos físicos, a repressão foram contestados dentro e fora das fábricas. Foi a reação do conjunto dos trabalhadores, que num aspecto geral, reestabeleceu o equilíbrio, de fato um equilíbrio frágil, mesmo assim um equilíbrio. Talvez ainda esteja aqui o caminho (CÂNEDO, 2007; MATTOS, 2009).

Ao compreendermos como a cidadania nos é apresentada hoje, ela só pode adquirir sentido quando confrontada com às transformações sofridas pelo país nas últimas décadas, seja no âmbito da política, na opção econômica e nos direitos sociais (NAVES, 2018). O desafio para o avanço da cidadania, mesmo em tempos de pandemia e de negação da política, ainda está na valorização da origem iluminista de todos os direitos consagrados pela razão. A cidadania ainda é o melhor instrumento contra a barbárie.

2.5 A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA ATRAVÉS DO ENSINO DA HISTÓRIA

No livro “Cidadania, Classe Social e Status” (1967), o sociólogo Thomas Humphrey Marshall, a partir da realidade inglesa e europeia, entre outras ideias,

historicizou o processo de construção da cidadania no berço do capitalismo a partir de três momentos distintos: Os direitos civis surgiram no século XVIII, os direitos políticos no XIX, e os direitos sociais somente no século XX. Segundo Marshall, o direito civil está ligado ao exercício da liberdade individual e suas possíveis variações, como a liberdade de ir e vir, de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade, de concluir contratos válidos e à justiça (MARSHALL, 1967, p. 63).

Dessa forma, Marshall (1967), diz que as instituições se articulam com os direitos civis, em função da possibilidade que apresenta o indivíduo em afirmar seus próprios direitos em termos de igualdade com os demais e devido ao encaminhamento processual que são realizados nos tribunais de justiça. O direito político, na sua essência, remete à possibilidade de participação no exercício do poder político, seja como membro eleito de um dos organismos integrantes do Estado ou como eleitor. Desta forma, tem como instituições correspondentes, o parlamento e os conselhos do governo local. E por fim, os direitos sociais, referem-se “a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar (...) na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade” (MARSHALL, 1967, p. 63-4). A ele estão relacionados o sistema educacional e os serviços sociais.

Uma outra questão abordada por Marshall em sua obra, diz respeito as desigualdades de classe dentro da perspectiva liberal de cidadania. Essa distinção entre cidadania, ou “status”, e classe social, é outro elemento essencial no pensamento de Marshall. A primeira “é um ‘status’ concedido àqueles que são membros permanentes de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o ‘status’ são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao ‘status’” (MARSHALL, 1967, p. 76). Isso significa afirmar que a cidadania é a relação do indivíduo com o Estado, a partir da qual são adquiridos direitos individuais num movimento em direção à igualdade material ou a uma “cidadania ideal”. A classe social, por outro lado, “é um sistema de desigualdade”. Está relacionada com a inclusão do indivíduo no mercado de trabalho e, sob o ângulo do liberalismo econômico sua existência é desejável – seja para, em tese, recompensar o trabalho ou como incentivo para a continuidade do desenvolvimento econômico. Deste modo, é possível garantir que a classe social é fundada nas desigualdades econômicas dos indivíduos, ao mesmo tempo em que perdura como uma reprodutora de desigualdades sociais.

Fizemos menção acima a obra do Marshall, por se tratar, no campo das ciências sociais e humanas, de uma importante reflexão sociológica pioneira que balizou outros

tantos estudos e pesquisas sobre o tema da “cidadania” no século XX. Em sua perspectiva sociológica ao abordar a dimensão civil, política e social, na condição de pilares que nortearam e norteiam a construção da cidadania no mundo ocidental, não perderam significado, ao contrário, são esses eixos da cidadania que estão, do ponto de vista do ensino de história, sendo ressignificados desde o fim século XX, e ocupando diversos espaços a partir XXI.

A experiência de ter o cemitério como fonte de pesquisa adequada para o ensino de História é um campo promissor. Como já afirmamos antes, apesar do incômodo inicial, do contato dos estudantes com a ideia e à aparente estranheza quando logo superadas, as perguntas carregadas de dúvidas e curiosidade nos anima a continuar desenvolvendo estratégias de convencimento. A nossa realidade enquanto professores da rede pública em que buscamos no cotidiano superar a escassez de recursos no seu mais amplo sentido somente pode ser domada, ou mesmo superada, na medida que combinamos compromisso com a profissão que adotamos e responsabilidade com os educandos.

O trajeto da História ensinada nas escolas, não está diretamente associado ao campo da História enquanto conhecimento. Até porque, entre a Idade Média ao século XIX, a mesma era confundida com a história sagrada, uma história bíblica e que, portanto, era ensinada nas escolas sob os olhares atentos da igreja católica. A chamada história profana, ou a época que mais tarde ficaria conhecida como Antiguidade, surgia em meio aos textos clássicos de estudos sobre latim ou teologia. Como bem identificou a Thais Nivea Fonseca,

Como conteúdo destinado ao ensino, a História ganharia importância a partir dos tempos modernos, para a formação das elites, sobretudo, dos herdeiros dos tronos europeus. Em outras instâncias, os colégios jesuítas já apresentavam temas de História em seus currículos, mas que de forma alguma integravam um conjunto organizado de saberes e de procedimentos que poderia ser denominado de disciplina escolar (FONSECA, 2006, p. 22).

Como sabemos, o movimento iluminista do século XVIII com suas ideias de liberdade e igualdade inspirou revoluções e reformas por quase toda a Europa, sobretudo na França, e ao derrotar o Antigo Regime, que no campo da educação significou a expulsão dos jesuítas e abriu as portas para que a História até então ensinada fosse cada vez menos identificada com os desígnios de Deus e mais identificada com os homens. Contudo, naquele momento, o olhar para passado estava associado às comemorações cívicas e as celebrações das conquistas revolucionárias, e não ao estudo do passado como

fator de construção da identidade nacional, algo que veio a ocorrer fortemente no século XIX em diante, tendo em vista a necessidade dos recém-formados Estados-Nações em constituir um cidadão adequado as exigências do capitalismo, e sobretudo identificado com a nação.

A História enquanto disciplina escolar, surgiu na Europa no final do século XIX e desde então, vem cumprindo papel relevante na formação e preparação dos sujeitos para a vida social. Através de suas experiências didáticas, podemos afirmar que o ensino de História nos auxilia na construção da democracia e da cidadania. Porém, nossa concepção de cidadania sob a perspectiva do ensino de história, está totalmente de acordo com a proposta de Selva Guimarães “é ter consciência de que o debate sobre os significados de aprender e ensinar História processa-se, sempre, no interior de lutas políticas e culturais” (GUIMARÃES, 2012, p. 144).

Mas, ensinar e aprender história requer uma avaliação profunda do papel formativo da disciplina, ou seja, deve-se pensar a história como saber disciplinar, que possui uma função relevante na construção da consciência histórica do sujeito. Em uma sociedade marcada historicamente pela hierarquização social, desigual como a que vivemos, a relação ensino-aprendizagem é um desafio devido às fronteiras impostas pelas diferenças entre os diversos grupos sociais existentes.

Segundo Circe Bittencourt,

o ensino de História deve contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência, de desemprego, greves, congestionamentos, que recebe informações simultâneas de acontecimentos internacionais, que deve escolher seus representantes para ocupar os vários cargos da política institucionalizada. Este indivíduo que vive o presente deve, pelo ensino da História, ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural (BITTENCOURT, 2019, p. 20).

Então, como ressignificar a cidadania?

Por décadas a principal característica do ensino de história, sob o viés elitista, nas escolas foi a exclusão dos sujeitos, das ações e das lutas políticas dos excluídos. Essa exclusão e simplificação do conhecimento histórico tanto para alunos, quanto professores, tinha como objetivo consolidar a visão eurocêntrica, positivista e linear da história. Os currículos estavam envoltos numa cronologia causal, e sempre privilegiando o “quadripartidismo francês” - Idade Antiga, Média, Moderna, e Contemporânea – severamente criticada por Jean Chesneaux (1995). O currículo, portanto, partia de uma

ideia de evolução das sociedades agrárias para sociedade industriais e tecnológicas, sinônimos de paz e equilíbrio mundial, considerando obviamente a perspectiva ocidental liberal. A história do Brasil ensinada sob esse prisma resultou em conteúdos didáticos que privilegiaram a narrativa de mitos nacionais sobre a formação da sociedade e da cultura brasileira como uma extensão da civilização europeia. É justamente essa visão que nos propomos a superar. Conforme Selva Guimarães,

A principal característica dessa História ensinada nas escolas é a exclusão: sujeitos, ações e lutas sociais e políticas são excluídos. A exclusão e a simplificação do conhecimento histórico escolar endereçado aos alunos e professores tinham como potencialidade educativa a introjeção de ideias, tais como: vocês não fazem história, nós não fazemos história. A história é feita por e para alguns, que não somos nós; são os outros e são poucos (GUIMARÃES, 2012, p. 145).

Entendemos que tem sido cada vez mais recorrente dentre os grupos sociais existentes na sociedade, a exemplo dos negros, mulheres, ciganos, LGBTQI+², pessoas com necessidades especiais, o questionamento de: como se sentir cidadãos e cidadãs, sentir-se parte da história, se a história contada nos livros didáticos, ensinada não espelha suas demandas históricas? Esse questionamento ao mesmo tempo que nos aponta para uma demanda real, também, não nos exime enquanto professores de falarmos com os nossos alunos sobre as injustiças oriundas da realidade econômica.

A essa visão descrita acima, soma-se ao fato de que com isso não pretendemos transformar o ensino da história num altar para reverência às classes populares, mas, estabelecer um diálogo permanente com a realidade histórica, a qual segundo Davies,

uma história a serviço das camadas populares não é necessariamente uma história que fale bem delas e as coloque no altar da veneração. Essa história precisa buscar a maior aproximação possível do real, ainda que tal aproximação não conduza ao enaltecimento do “povo”. Só uma história que se pretende científica, sempre em busca da apreensão do real, pode servir autenticamente aos interesses populares (DAVIES, 2018, p. 128).

Conforme, François Audigier (2016), o ensino de história deve vislumbrar a nação enquanto um espaço privilegiado que combina a comunidade de pertencimento e comunidade de integração, é o *locus* de uma memória compartilhada baseada na ciência e

² Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero

expressão da soberania com os direitos e obrigações do cidadão. Ainda segundo François Audigier,

o passado em comum, explica, introduz, anuncia, afirma um presente em comum, ligado a um futuro em comum. A história escolar combina dessa forma um *eu* e um *nós*, um *nós* no qual os “eus” se aglomeram sem se perder, um *nós* diferente sem ignorar os outros, um *nós* necessário para construir um olhar diferente sem ignorar os *outros*, um *nós* necessário para construir um olhar para o outro e as relações com *eles* (AUDIGIER, 2016, p. 31).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia (PCN), de 1998, as pessoas deveriam: “Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitude de solidariedade, cooperação e repúdio as injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito” (BRASIL, 1998).

Obviamente que a proposta do PCN descrita acima está alinhada com um discurso integrado a uma realidade que apenas existe no ideário do liberalismo econômico da convivência institucional, e teoricamente harmoniosa entre todos os grupos sociais, quando na verdade sabemos que a única narrativa que interessa ao poder constituído do Estado é a manutenção da cidadania ao serviço das necessidades do capitalismo.

Atualmente a maioria das propostas curriculares para o ensino de história visam contribuir para a formação de um cidadão crítico, para que o aluno seja capaz de uma postura crítica em relação à sociedade que vive, para que o mesmo se sinta sujeito histórico, é com essa proposta que nos identificamos.

Com relação aos alunos, cabe ao professor atuar ativamente, construir estratégias e saber comunicar-se sobre o pensamento acima citado, pois sabemos que essa perspectiva de ensino na prática, muitas vezes não é realizada. Existe um descompasso nas sociedades capitalistas entre cidadania, liberalismo e ensino de história, tendo em vista que sob a ótica do capitalismo somente é possível a realização da cidadania, enquanto cidadania política e a formação de cidadãos-eleitores dentro do modelo das concepções liberais democráticas que ao nosso entendimento até aqui falhou no que diz respeito à ampliação de direitos, decisões e acessos à população menos abastada, todavia, foi bem sucedido na manutenção de privilégios e concentração de poder e saber nos grupos sociais com grande poder aquisitivo.

Ao trabalharmos com espaços cemiteriais, enquanto espaço de ensino-aprendizagem, utilizando um processo de construção do conhecimento histórico através da concepção de um jogo com base em peças de lego, comparado as formas de

sepultamentos e dialogando sobre eles, objetivamos ofertar aos professores e alunos uma possibilidade de ressignificar os sentidos da cidadania para a vida prática. É colocar o ensino de História numa realidade visível, tangível, próxima a realidade dos alunos. É trazer à tona a ideia, pondo em prática, a noção de cidadania social em substituição a proposta liberal de cidadania caracterizada acima, somente no plano da abstração inalcançável.

Vale frisar que a cidadania social, contempla os conceitos de igualdade, de justiça, de diversidade, de pertencimento e identidade, de rememoração, de lutas e de conquistas. Não se trata, portanto, de uma cidadania concedida pelos grupos econômicos que ocupam o poder político.

Nas palavras de Circe Bittencourt,

Cabe enfatizar que a ampliação do conceito de cidadania, com a introdução e explicitação de cidadania social, confere ou deveria conferir uma outra dimensão aos objetivos da História quanto ao seu papel na formação política dos alunos, implicando ainda, uma revisão mais aprofundada dos conteúdos propostos (BITTENCOURTT, 2019, p. 22).

Para nós professores, não é mais suficiente apenas apresentar recortes e transmitir parte dos fatos, é preciso mostrar aos alunos as alternativas que possam conduzi-los a transformação da sociedade, em uma luta incessante pelo fim da exclusão, e por uma cidadania que não dê ênfase a inclusão pelo consumo, e sim pela equidade. Os professores também devem se preocupar com a prática de ensino, pois não é suficiente ser apenas um bom pesquisador, porém, é necessário construir um conhecimento que nos torne formadores de opinião a partir de cada aluno, individual e coletivamente, que só assim estará preparado para multiplicar os conhecimentos significativos apreendidos, em sua comunidade e na sociedade mais ampla, na luta por uma transformação concreta.

O ensino da história, em nosso entendimento, tem papel crucial para a formação do cidadão e da cidadã. Os sujeitos da história não a fazem sem orientar-se tacitamente por uma estrutura de pensamento e ação herdadas dos mais variados contextos da vida em sociedade. A morte é parte desses contextos, e a sua banalização ou ocultamento, também evidencia formas de naturalização das desigualdades e submissão dos mais pobres.

Afinal, qual cidadania temos? É possível um ensino de história voltado para a cidadania? Diante dos questionamentos me ponho na posição que sim, é possível. O tema cidadania agregado aqui para nortear nossa perspectiva de ensino de história, é um tema que possui várias nuances considerando sua amplitude entre as ciências sociais e humanas.

Contudo, nosso objetivo é buscar no diálogo com a historiografia evidências da construção da cidadania no Brasil, alicerçada numa ampla disputa que envolve ideias de sociedade e poder político. É a partir do recorte historiográfico que envolve diretamente os sujeitos que mobilizam as estruturas sociais, coletivas, que ora buscamos compreender para podermos extrair a matéria-prima do pensamento que desemboca na ação de levar ao educando o sentido do que é ser cidadão, cidadã.

Creio que essa matéria-prima está na forma como compreendemos a história e como a ensinamos. Do nosso ponto de vista, não é mais viável apenas restringir o ensino de história ao reforço da identidade nacional e simplesmente ignorar uma realidade que cerca o estudante e que vai além dessa conjectura idealizada do ensino lá nos idos do século XIX, e que foi hegemônica no século XX. Ao tratar sobre a “morte”, “cemitério” em sala de aula, busco travar com os estudantes um diálogo que tenha como resultado a percepção de que as diferenças que se fazem visíveis entre os mortos no espaço cemiterial com seus mausoléus, túmulos, jazigos, gavetas, ou mesmo covas rasas, não é apenas uma escolha estética, tem a ver com as indiferenças e desigualdades que nos são impostas durante a vida. Indiferenças e desigualdades que em sua totalidade são mascaradas por uma cidadania negada. Como professor de história, sinto essa inquietação, e não me furto em abordá-la em sala de aula. Conforme Selva Guimarães,

[...] o professor deve ser otimista, estimular o desejo de saber, e incentivar a reflexão. E, ainda, pode desenvolver, em seus alunos, algumas qualidades sem as quais não se sobrevive no mundo contemporâneo, como a autonomia pessoal, a busca do conhecimento, a generosidade, a coragem e o respeito ao outro. O professor de história, como cidadão educador, tem um papel estratégico, pois, tem o poder de participar diretamente da formação política e da consciência histórica dos jovens (GUIMARÃES, 2012, p. 91).

Para Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (2019), o professor deve discutir com os alunos a realidade concreta, onde devemos associar a disciplina cujo conteúdo ensinamos a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que a vida. Como nos diz Freire,

por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 2019, p. 32)

Ainda segundo Freire (2019), com o qual concordamos, está errada a educação que não reconhece a justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo-se os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade.

O desafio, para grande maioria de nós professores, que está sempre posto em um ambiente escolar longe das melhores propagandas idílicas seja qual for o governo, é justamente não se perder na “odiosidade” o que por si somente não é fácil. Contudo, o próprio Paulo Freire na sua obra “Medo e ousadia: o cotidiano do professor” nos aponta o diálogo como principal método necessário para refletirmos sobre a realidade em sala de aula. Segundo Freire (2021), não devemos entender o diálogo como uma tática que visa transformar os alunos em nossos amigos, isso faria do diálogo uma simples manipulação. O diálogo aqui tem que evidenciar e ser entendido como algo que faz parte da natureza histórica dos seres humanos na medida que nos transformamos criticamente comunicativos. Ainda conforme Freire,

Enquanto professores, temos algo para oferecer, e devemos ter clareza quanto a esse nosso oferecimento, nossa competência e diretividade. Mas o oferecimento, não é um oferecimento paternal. Não é um gesto de dádiva angelical do professor. Na perspectiva libertadora, não temos nada para dar, realmente. Damos alguma coisa aos alunos apenas quando intercambiamos alguma coisa com eles. Esta é uma relação dialética, em vez de uma relação manipuladora (FREIRE; SHOR, 2021, p. 285-286).

A cidadania, no contexto da educação, é por excelência, um tema transdisciplinar (GUIMARÃES, 2012, p.76). O professor de história deve aqui, compreender que ao acessar o passado para formular abstrações, práticas ou estratégias docentes, o faz a partir de um passado historicizado, não sendo possível reconstruí-lo em toda sua dimensão, e ao qual, segundo Keith Jenkins (2014), está intimamente ligado à nossa subjetividade, entrelaçando nossa forma de enxergar o mundo com a nossa perspectiva de sujeito em formação. Nesse sentido, a cidadania sob a lente da história precisa ser vista sob a perspectiva de um intenso diálogo com a pedagogia, filosofia, antropologia, sociologia, etc. Conforme Selva Guimarães,

cabe à história e às demais ciências humanas que compõem a base comum curricular assumir seu lugar e seu papel formativo nos processos de ensino e aprendizagem, educando as novas gerações ancoradas nos princípios e nas diretrizes da educação republicana e democrática em nosso país: igualdade, solidariedade, liberdade, pluralismo e respeito. Desse modo, terá sentido o tripé de finalidades: o desenvolvimento pleno

do educando, a formação para o exercício da cidadania, a vida em sociedade e o mundo do trabalho (GUIMARÃES, 2016, p. 76).

Como já citado anteriormente, cumpre ao professor de história, em seu papel de educador cidadão, ser o mediador para a formação política e da consciência histórica dos alunos. Porém, cumpre aqui destacar que essa participação na formação política do educando e na consciência histórica do mesmo, não dar-se-á apenas por um desejo vinculado às expectativas pessoais do professor, ao limitar-se apenas ao campo das especulações conteudistas. A mera opinião sobre um determinado conteúdo, pode gerar empatia ou não. É preciso, portanto, alicerçarmos nosso trabalho vinculando o conteúdo didático com a construção de uma identidade que seja capaz de abstrair do educando, o real significado para ele enquanto indivíduo e enquanto parte de uma coletividade, daquilo que chamamos de consciência histórica. O aprender e o ensinar precisam ter sentido.

Conforme, Maria Auxiliadora Schmidt (2019), o professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber fazer, o saber fazer bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Sob esse aspecto o ensino de história cumpre não apenas uma função institucional, bem como, o professor já não pode ser visto apenas como um mero reproduzidor de conteúdo. Ao lançarmos os “germes do histórico” em sala de aula, em contato com os alunos, estamos intrinsicamente construindo as bases de uma consciência histórica que dialoga com a cidadania.

Ao vincularmos o ensino-aprendizagem de história com o desenvolvimento da cidadania entre os educandos, buscamos construir alternativas de identidade histórica a partir de uma reflexão que traz no debate sobre a morte e o espaço cemiterial, o ponto de partida para discutirmos a vida, a vida que temos enquanto sujeitos, cidadãos, cidadãs, que se relacionam nas mais diversas esferas do cotidiano. A sala de aula, o ambiente escolar, não é uma bolha, um mundo à parte daquele que os educandos professores vivenciam antes do encontro ao soar da sirena que anuncia a próxima aula. Ao contrário, aquele espaço é em boa parte do tempo o catalisador de toda uma demanda social reprimida, e que envolve a todos enquanto sujeitos, partes de um mesmo processo hierarquizado historicamente que quando não exclui, tenta silenciar.

Consideramos que a necessidade de se construir uma cidadania voltada para os anseios do século XXI, é também construir pontes para que o ensino de história possa fundamentar a consciência histórica através de um ensino-aprendizagem o qual o professor seja capaz de estabelecer um diálogo com os educandos, onde o ato de ensinar não seja

caracterizado, como apontado por Freire (2019), pela transferência de conhecimento e sim pela criação de possibilidades para sua produção ou a sua construção.

Aqui a palavra construção tem um sentido bastante amplo. Ao trazer o tema da morte para a sala de aula, incorro em alguns riscos, sendo talvez, o maior deles a rejeição da abordagem, seja pelos educandos ou pelos próprios pares. É evidente que mesmo testemunhando diversas dificuldades dos educandos no aspecto social da vida, pensar sobre a morte enquanto instrumento didático de ensino é um desafio que vai além da questão profissional, é um desafio ao próprio tempo, o tempo que nos limita à existência individual e em convivências com os outros, porém, que é capaz de construir uma memória coletiva, ativa, permanente. Segundo Jorn Rusen,

Durante o século XIX, quando os historiadores definiram sua disciplina, eles começaram a perder de vista um importante princípio, a saber, que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura do tempo. O entendimento histórico é guiado fundamentalmente pelos interesses humanos básicos: assim sendo, é direcionado para uma audiência e tem papel importante na cultura política dos historiadores (RUSEN, 2001, p. 25).

A consciência histórica, portanto, assume papel crucial na formação do sujeito histórico, pois, segundo Rusen (2001, p. 53), a mesma é inerente a todos os homens e que nos remete a um complexo de modos com que os seres humanos lidam com as mudanças experienciais orientando-se temporalmente. São as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens, experiências e interpretações do tempo.

A cidadania, enquanto conceito político da modernidade que redirecionou a organização da vida em sociedade, no caso brasileiro, a partir do fim da escravidão em 1888 e com o advento do regime republicano em 1889, pode ser caracterizada em suas linhas gerais dentro das abstrações liberais idealizadas com os “direitos e deveres do cidadão”. Chamo de abstrações porque precisamos experimentá-las coletivamente em sua plenitude de ideais para identificarmos suas demandas. Somos mesmos todos cidadãos, e cidadãos plenos de direitos? Quem ou qual grupo social estabeleceu os meus deveres? Historicamente temos convivido com as desigualdades? Qual a natureza dessas desigualdades?

Cumprindo ao ensino de história se debruçar sobre essas demandas com um olhar tanto no presente quanto no passado, e dessa forma estabelecer, não necessariamente nexos de causalidade e sim uma narrativa histórica capaz de evidenciar uma operação mental constitutiva, que segundo Rusen (2010), através dela, toda particularidade e

processualidade da consciência histórica podem ser explicitadas didaticamente e constituídas como uma determinada construção de sentido sobre a experiência do tempo.

Para que os educandos se envolvam com o ensino de História é preciso que os temas abordados em sala de aula tenham sentido para suas próprias vidas. Deste modo, recorrer a recursos didáticos como jogos nos ajudam a direcionar a discussão e trabalhar assuntos complexos de maneira significativa.

Fortuna (2018) coloca que a questão central da abordagem lúdica é a

possibilidade de desenvolver a imaginação, o raciocínio, a expressão, a relação com o outro e consigo mesmo. Trata-se da possibilidade de forjar uma nova atitude em relação ao conhecimento, ao mundo, ao outro, a si mesmo e, por conseguinte, em relação à vida, com evidentes implicações para o sucesso escolar e a inclusão social (FORTUNA, 2018, p. 59).

Assim, ao utilizarmos o jogo em sala de aula, teremos a oportunidade de vivenciar na brincadeira atitudes de cooperação, competição, ganhar, perder, comandar, subordinar-se, prever, antecipar, colocar-se no lugar do outro, imaginar, planejar e realizar (FORTUNA, 2018, p. 59) todos estes processos contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem.

Para Meinerz (2018), “ensinar ou estudar é simbolicamente jogar com o conhecimento, mesmo que a ludicidade esteja ausente das nossas proposições pedagógicas, uma vez que sempre nos vinculamos epistemologicamente ao escolher a forma e o conteúdo de nossas aulas” (2018, p. 73). No entanto, quando trabalhamos recorrendo a recursos mais lúdicos, temos maiores possibilidades de envolver a atenção do aluno, contribuindo para a reflexão do tema abordado, pois ao interagir através da brincadeira, este indivíduo vai atribuindo significados. Para esta autora, não devemos “tornar o jogo uma espécie de receita milagrosa para garantir o aprendizado e o desejo dos alunos em estudar História” (MEINERZ; 2018, p.74), mas devemos tentar construir propostas que incidam sobre razões e emoções (MEINERZ; 2018, p. 74), para promover aprendizagem.

Pereira e Giacomoni (2018, p. 12), discutem que aprender História não se trata apenas de definir conceitos, mas de estar inserido num tempo no qual o conceito pode ser criado (PEREIRA; GIACOMONI; 2018, p. 12). Assim, trabalhar o conceito de cidadania, não significa dizer que o professor irá apresentar a definição pronta e acabada, já que para acontecer efetivamente a aprendizagem o aluno terá que construir conhecimento diante do tema abordado, para que possa, assim, criar o conceito, compreendê-lo e associá-lo às suas próprias vivências.

Sendo assim, se faz preciso criar estratégias que possibilite o desenvolvimento da aprendizagem através de reflexão, razão e emoção. O jogo se apresenta como uma das possibilidades. Através do jogo pode-se relacionar o passado, presente e o futuro. Pode-se fazer associações a sua própria realidade, trabalhar conceitos que já existem, debatê-los e criar novos questionamentos. Além da possibilidade, de realizar exercício de leitura e interpretação sobre o conteúdo abordado.

Na expectativa de construir uma discussão a respeito da cidadania abordando a morte como ponto chave, numa análise entre os dois principais cemitérios do século XX da cidade de Aracaju lançamos como proposta de intervenção e criação do produto, um jogo de trilhas com uso de lego.

2.6 *CONTEXT*: METODOLOGIA ATIVA PARA LEGO NO ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DA MORTE

A partir das premissas da nova Base Nacional Curricular Comum (2017), que define competências e habilidades gerais e específicas para o Ensino de Humanidades (incluso História), a ser desenvolvidas nos educandos, ressaltamos três competências gerais:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

[...]

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p. 9).

Isto posto que tratam do uso da realidade cotidiana do aluno para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa que, alie as demandas do mundo físico às abstrações cognitivas. Fazendo uso de procedimentos didáticos que estimulem a

investigação, a criatividade, hipóteses e testes buscando soluções para demandas da vida no tempo e no espaço.

Ainda, salientando o desenvolvimento de reflexões críticas, valorizando a pluralidade de saberes e vivências culturais, para o exercício da cidadania, da liberdade, da autonomia. Tais orientações coadunam com a proposta do método de uso de blocos de Lego para o debate sobre cidadania e hierarquias sociais no post-mortem através dos cemitérios.

A escolha pelos blocos de Lego se deu em razão de três fatores: 1. A existência da plataforma digital Lego *Education* (<https://education.lego.com/pt-br>) que alia a oferta de kits da Lego à prática de ensino que utiliza o método STEAM³; 2. O incremento de *EdTechs* na oferta de metodologias ativas, com aporte digital, para alunos do século 21; 3. A perspectiva de criar um método ativo original e vinculado diretamente ao Ensino de História.

A história da Lego começou em 1934, na Dinamarca, quando o marceneiro Ole Kirk Christiansen, criou o *Leg Godt*, popularizado como LEGO, cujo significado expressa “brincar bem”. Sendo inicialmente confeccionado como brinquedos de madeira, mas que em razão da escassez da matéria prima no pós-guerra, alterou sua base para o plástico injetado (Acrilonitrila Butadieno Estireno). A partir de então, configurou-se um brinquedo com vários módulos de tamanhos diferentes para encaixe, originando diversas combinações e alcançando sucesso internacional no final do ano de 1950 (ADAMI, 2020).

Com o aumento da produção, fez-se necessário desenvolver Manuais de Instrução de como montar e manusear as peças e conjuntos, os quais no ano de 1966 já possuíam até um pequeno sistema elétrico, como o famoso e tradicional LEGO Train System, que contava com um motor de 4,5 volts e trilhos especiais. Dois anos mais tarde, no dia 7 de Junho a empresa bateu a marca de um milhão de peças vendidas, já estava consolidada no mercado e seus brinquedos conhecidos mundialmente, foi então que construíram o Parque Temático LEGOLAND, em Billund (ADAMI, 2020, p. 02).

Em 1985, a Lego abriu sua primeira fábrica no Brasil, em Manaus, e com o advento da tecnologia audiovisual e de games, a empresa diversificou sua área de atuação investindo na produção de filmes de longa metragem (animações), desenhos animados integrando a programação infantil regular de canais por assinatura, além de elaborar

³ Do acrônimo em inglês *Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics* (STEAM), envolve um ensino em campos multidisciplinares com aporte à robótica e tecnologias digitais.

diversos *kits* destinados ao uso nas escolas por professores que queiram dinamizar sua metodologia para todas as faixa etárias.

Por isso, foi criada a plataforma digital *Lego Education*, onde se encontram desde o modelo SPIKE™ *Prime*, descrito como “uma poderosa solução de aprendizado STEAM para o Ensino Fundamental II. Combina blocos LEGO, linguagem de programação *Scratch* e um BLOCO multiportas programável”, contato com distribuidores dos produtos, sequências didáticas com mais de 400 aulas, *download* de *softwares* (*Lego Mindstorms Education EV3*, *Lego Education Spike Prime*, *WeDo 2.0*, *Early Learning*), boxes com “inspiração e testemunhos de professores” (*case studies* advindos da China, Rússia e EUA), propostas de ideias divertidas, vídeos com aplicação didática (LEGO, 2020a) e uma parte específica que chamou nossa atenção denominada “pesquisa e insights” direcionados ao “desenvolvimento responsável da cidadania coletiva” (ANEXO A).

Os brinquedos agem como adereços para melhorar os personagens, mas, em última análise, a interpretação muda de "orientada para o brinquedo" para "orientada para as pessoas". É quando o foco nas questões e preocupações de outras pessoas desperta um senso de responsabilidade baseada na comunidade. Esta é apenas uma das maneiras pelas quais o jogo pode desencadear uma compreensão do que é ser um cidadão responsável (LEGO, 2020b, p. 2).

O investimento em todas as dimensões citadas acima, demonstra que a Lego deixou de ser uma empresa voltada para a produção de brinquedos educativos para se tornar um *EdTech*, ou seja, uma abreviação de *Educational Technology*, que evidencia a opção de empresas por desenvolver “soluções tecnológicas para a oferta de serviços relacionados à educação, como plataformas de ensino, cursos *online*, jogos educativos, sistemas de gestão de aprendizado, entre outros” (SAVARESE NETO, 2019).

Aproveitou, portanto, a educação como um novo nicho de mercado frente às mudanças implementadas pela revolução 4.0. que têm proporcionado a inserção de métodos educacionais com recursos de imersão digital (óculos de Realidade Aumentada – RA), prototipagem em impressora 3D, sala *Google* nas escolas, adoção de robótica com princípios do Arduíno. Sendo esse último exemplo, facilmente encontrado na grande mostra de projetos de escolas públicas e privadas, apresentados durante a Feira Científica de Sergipe (CIENART), na Semana Nacional de Ciência, todos os anos na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Ou seja, essa é uma realidade que já faz parte da prática docente em várias escolas sergipanas, incluso as estaduais e municipais.

Mais do que produtos, as *EdTechs* têm ofertado “metodologias de ensino”, por isso, a intenção desse trabalho é assumir o protagonismo na criação, aplicação e replicação da metodologia proposta, como forma de assumir uma educação para a autonomia, centrada no humanismo crítico-criativo, sensível-imaginativo, pautado na compreensão de que “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos” (FREIRE, 1997, p. 29).

Assim, corroboramos a perspectiva do desenvolvimento das competências nos alunos, como uma decisão pedagógica consciente, orientada para o uso de uma linguagem lúdica, tátil associada à memória e ao patrimônio cultural, pois

por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13).

Entendemos ainda, que a proposição de uma metodologia com blocos de Lego envolve a realização de momentos específicos em aula, através de oficinas com metodologia ativa, capaz de constituir o diálogo ente o conteúdo teórico-textual e o “saber fazer” experienciado no processo de “gameificação da educação”, ou seja, conceito que remete “a ação de se pensar como em um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora de jogo” (BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014, p. 15).

Assim, a partir de um jogo com regras pré-estabelecidas, início, meio e fim, os alunos desenvolvem sua experiência narrativa a respeito do tempo, do espaço e dos valores que os cercam como as questões da cidadania, da precariedade das condições socioeconômicas que distinguem os indivíduos mesmo diante da morte. Mais do que ler sobre os temas da História Local, os alunos assumem posturas de imersão e protagonismo, uma vez que

no caso do jogo, o indivíduo “vive” uma história. Ou seja, o desenvolvimento da narrativa depende da ação ativa deste sujeito para sua resolução. Ao jogar o indivíduo experimenta diretamente a imersão ao agir como protagonista (BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014, p. 21).

Assim, a metodologia proposta se realizará através de Metas, Regras, Sistemas de *Feedbacks* (orientação), apresentam-se narrativas históricas da cidade de Aracaju, que vão se constituindo no decorrer do jogo, promovendo a interatividade, incentivando a competitividade e a colaboração, atribuindo recompensas à superação das adversidades, no processo de envolvimento emocional do jogador para a realização das tarefas – a partir de situações divertidas, prazerosas e desafiadoras – que propiciem seu engajamento.

A metodologia já possui um nome – **ConText** – evocando contexto histórico e brincando com o T na diagramação de uma identidade visual que pode remeter à uma cruz ou lápide, própria dos espaços cemiteriais. Busca-se tornar mais familiares e superáveis, situações que a priori possam ser desconfortáveis quando relacionadas à simbologia da morte e das memórias a ela vinculadas, já que

[...] a discussão sobre a melhoria do ensino de História não pode prescindir da compreensão do papel de aprendizado histórico que a vida do aluno tem, desde sua vivência doméstica, seus primeiros contatos com espaços sociais mais amplos, até seu relacionamento com lugares de memória (mediados ou não pela intervenção da escola) e com o conhecimento histórico transformado e veiculado pelos meios de comunicação de massa (CERRI, 2006, p. 227).

A Metodologia Ativa – MA por excelência, em seus distintos formatos (*design thinking, problem, project e team based learning*), situa o aluno no centro da aprendizagem, com um papel ativo, contraposto à metodologia tradicional de ensino, na qual o aluno é agente passivo do conhecimento, recebido pela transmissão do professor (TAVARES, 2018).

Mello (2019), apontou o fato de que a ausência de professores no registro e divulgação das metodologias ativas desenvolvidas em sala de aula, criou a vaga para que empresas menos afins à área educacional vissem a oportunidade de estabelecer negócios no setor, com profissionais das áreas de administração, engenharia de produção, design, ou seja, sem uma formação específica em Licenciatura. Desta forma, empresas como a Google (com o *Google Education*, com cursos *online* para educadores), a Tefonônica e o Sebrae têm ministrado capacitações (pagas com recursos federais) para professores da rede pública, utilizando como mote as “metodologias ativas” para o que convencionou-se chamar de “Educação Empreendedora”. Mello (2019, p. 306) afirma: “cabe ao professor se apropriar dessas metodologias e inserir os debates necessários para uma ‘Educação

Empreendedora para a liberdade””, seguindo os princípios legados por Paulo Freire (1987).

Houve dificuldade na aquisição de blocos Lego específicos com motivo de cemitério, eles existem, porém, foram criados de forma exclusiva para exposições em museus internacionais. Por isso, usamos legos convencionais e elaboramos a montagem que terá orientação através de RQ (ANEXO B), cartões de perguntas e respostas (ANEXO C) e outros cartões com as questões teóricas do conteúdo abordado. Pretendia-se o uso dos laboratórios do Parque Tecnológico de Sergipe cuja parceria com a UFS nos permitiria usar aquele material, mas a pandemia constituiu-se como um entrave à essa possibilidade de colaboração.

Por sorte, foi adquirido um modelo de cemitério do Lego feito no bojo do filme Harry Potter (ANEXO D) em uma loja de brinquedo local, favorecendo os ensaios para a criação da metodologia proposta, 4 placas Lego Classic Base de Construção Verde e uma caixa Mega Construx com 480 peças. Materiais este que possibilitaram o desenvolvimento do jogo.

3 METODOLOGIA

A pesquisa em ciências humanas nos traz a possibilidade de identificar problemas da nossa realidade e nos propor a questioná-las, verificá-las, associá-las, contestá-las e a construir possibilidades de intervenção diante da situação em discussão. Assim, o pesquisador é, de fato, “alguém que, percebendo um problema em seu meio, pensa que a situação poderia ser melhor compreendida ou resolvida, caso fossem encontradas explicações ou soluções para a mesma” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 11).

Quando nos propomos a pensar a questão relacionada ao “Pode a morte ensinar história?” estamos buscando partir de algo comum a todos os seres humanos, para alcançar percepção e compreensão do que lhe é tido como cultura e valor, pois

o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura (LARAIA, 1997, p. 70).

Nesta pesquisa, os procedimentos metodológicos seguem uma vertente qualitativa descritiva de observação não participante a partir do levantamento de fontes textuais e imagéticas e observação da comunidade escolar. A elaboração do processo parte da concepção do uso dos blocos de Lego como jogo educacional na construção dos espaços de enterramento, com desafios e cartas de informação histórica que dialoguem com a história local, as práticas cemiteriais e os conceitos de cidadania no tempo e no espaço.

Segundo Gil, o método observacional é o mais utilizado nas ciências sociais, se valendo em observar algo que acontece ou que já aconteceu (GIL, 2008, p. 16). Porém,

Há investigações em ciências sociais que se valem exclusivamente do método observacional. Outras utilizam-no em conjunto com outros métodos. E pode-se afirmar com muita segurança que qualquer investigação em ciências sociais deve valer-se, em mais de um momento, de procedimentos observacionais (GIL, 2008, p. 16).

Para a realização da observação, foi feito um roteiro estruturado de investigação com fins a nortear nossa investigação. Optamos pela observação não participante porque não faremos uso das opiniões pessoais, no entanto, buscaremos descrever os acontecimentos decorrentes do tema abordado em sala de aula.

Gil enfatiza que, “algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 28), sendo que

algumas se aproximam de pesquisas explicativas e outras acabam servindo para proporcionar nova visão do problema, o que aproxima das exploratórias (GIL, 2008, p. 28).

Neste estudo, as ações ocorridas em sala de aula, as quais aconteceram *via Google Meet* por conta da pandemia da covid 19, foram descritas detalhadamente de maneira a relacionar o tema com questões de memória, cidadania e ensino de História, diante dos debates surgidos nas aulas, bem como a descrição do jogo utilizado. Estas observações contribuíram para a realização de análise da nossa pesquisa.

Consideramos que a observação nos garante um contato com o fato no seu contexto real, porém, para ser “qualificada de científica, a observação deve respeitar certos critérios, satisfazer certas exigências: não deve ser uma busca ocasional, mas ser posta a serviço de um objeto de pesquisa, questão ou hipótese, claramente explicitado (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 176). Assim, para a construção deste estudo, partimos da experiência do próprio pesquisador, pois possuindo 17 anos de prática docente e interagindo com o tema em suas discussões no ensino de história nas turmas de EJAEM há 10 anos, pensar sobre a morte e o morrer perpassa por vários saberes espontâneos construídos com base na própria vivência da comunidade.

É certo que em pesquisa de ciências humanas, o pesquisador “também é um ator agindo e exercendo sua influência” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 33), pois consideramos o fator de sua subjetividade em toda a discussão. Todavia como destaca Laville e Dionne (1999), se espera que esta seja racional, controlada e desvendada (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 39) sendo assim redefinida a objetividade relacionada ao pesquisador, seu procedimento de investigação e o objeto de pesquisa.

3.1 UNIVERSO DA PESQUISA

O roteiro de observação foi realizado nas turmas de EJAEM do Colégios Estadual Monsenhor Carlos Camélio Costa, nosso campo empírico, que fica localizado na rua de Alagoas, conjunto D. Pedro 1º, bairro José Contado de Araújo, na zona norte de Aracaju, onde atuo como professor há 7 anos no ensino noturno.

Esse colégio foi fundado no ano de 1978 e afirma em seu projeto político pedagógico ter como “missão oferecer uma educação de qualidade para a formação do cidadão e sua inclusão no mundo do conhecimento e do trabalho, tornando-o comprometido com a transformação social da sua comunidade” (ARACAJU, 2020, p. 23).

Além do EJAEM com 4 turmas, cada uma correspondente a uma etapa, que acontecem no período noturno. Esta escola oferece ensino fundamental anos finais e ensino médio nos turnos matutino e vespertino. Também contemplando turmas de EJAEF (Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental Anos Finais) no turno da tarde.

O desafio para os professores do ensino noturno é o de desenvolver um planejamento coerente com o contexto social e temas de interesse da comunidade. Lembrando que, para os alunos com defasagem ano-série, deve-se buscar desenvolver metodologias que criem um ambiente agradável, dinâmico e instigador com o intuito de estimular a aprendizagem

3.2 ESTRUTURA DE OBSERVAÇÃO

Nossa proposta de ensino-aprendizagem caminha na direção da articulação do Ensino de História, sob o prisma da cidadania, para refletir sobre os papéis e direitos de indivíduos e coletividades, suas condições socioeconômicas e destinação após a morte, dada a persistência das hierarquias sociais. Pretende-se, através da reflexão *in loco*, com visitas aos dois cemitérios junto com os alunos, somadas as atividades em sala de aula, que os questionamentos que sejam capazes de inferir nos alunos do Educação de Jovens e Adultos (EJAEM), subsídios para o aprendizado da história local em consonância com a história do país, e sobretudo, subsídios para o exercício da cidadania diante da vida prática.

A primeira proposta é a da realização de uma visita aos cemitérios para *in lócus* recolher impressões concretas sobre o que o tema de discussão propõe. Com esta visita pretende-se contribuir para superar a interdição do tema morte nas aulas do ensino de história e refletir sobre aspectos da hierarquização social no contexto do espaço cemiterial, observando as diferentes formas e expressões individuais e coletivas dos sepultamentos.

Após observação dos alunos em visita aos cemitérios e coletados os dados referentes ao contato com o espaço cemiterial, seguiremos a sequência de debates prosseguindo o planejamento de aula com as abordagens destacadas abaixo:

- 1- Dimensão social da morte;
- 2- Participação política (direitos e cidadania);
- 3- Distinção social na hora da morte – Cemitérios Cruz Vermelha e Cemitérios Santa Isabel;

- 4- Resignificando os sentidos da cidadania com o uso de blocos de Lego na reconstrução do cemitério;

Estes temas foram distribuídos entre aulas das segundas-feiras e quartas-feiras na sequência de 02 semanas. Com a execução de cada aula, foi produzido um relatório de observação. A observação realizada nesta pesquisa foi uma observação participante, ativa, já que consiste “na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinante. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo” (GIL, 2008, p. 103).

3.3 COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada mediante a escrita de relatórios feitos após cada aula ministrada, visando destacar aspectos pré-determinado nos objetivos de cada planejamento.

Diante das visitas programadas aos cemitérios pretendeu-se observar como o educando manifesta sua percepção diante dos sepultamentos e hierarquizações sociais. A observação direcionada de sepulturas e das estruturas dos espaços cemiteriais, com os debates ocasionados mediante discussão estarão presentes no relatório.

Em sequência, os temas trabalhados em sala de aula com a turma da 2ª Etapa acerca da abordagem sobre os seguintes conteúdos:

- 1- Dimensão social da morte no qual foi observado como o aluno compreende a morte a partir de contextos socioculturais específicos;
- 2- Participação política (direito e cidadania), com a identificação de como o educando detecta o universo dos direitos e da cidadania perante a dinâmica política vivenciada a partir da perspectiva do ensino história;
- 3- Distinção social na hora da morte – Cemitérios Cruz Vermelha e Cemitérios Santa Isabel, com vistas a verificar como os alunos e alunas entendem o processo de distinção social a partir do *lócus* de sepultamentos; e
- 4- Resignificando o sentido da cidadania com o uso de blocos de Lego na reconstrução dos cemitérios, visando perceber como os estudantes interagem de forma lúdica com a reflexão da morte e do espaço cemiterial.

Os pontos destacados acima, nortearam a descrição e análise de observação realizada com base nos relatórios.

3.4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE OBSERVAÇÃO

Por conta das dificuldades impostas pela pandemia da covid 19, juntamente com as restrições de acesso a espaços públicos e limitações de agrupamentos de pessoas, não foi possível concretizar as visitas aos espaços cemiteriais. Inviabilizando a realização da primeira etapa de nossa abordagem, pré-estabelecido em nosso planejamento.

No entanto, apesar das dificuldades impostas pela realidade do momento, a qual nos deparamos, com o retorno das aulas, mesmo que à distância, foi possível realizarmos as atividades temáticas propostas.

O retorno das aulas, ocorreram de forma remota, organizadas mediante reuniões com a equipe diretiva da Escola. Sendo assim, a possibilidade da realização de aulas por via plataforma *Google Meet*, nos permitiu que as temáticas fossem trabalhadas e que as observações fossem realizadas. Dessa forma, foi possível, apesar do distanciamento físico a verificação das impressões expressas pelos estudantes perante os temas trabalhados.

A explanação do tema “morte” foi tida com estranhamento por parte da turma, que numa primeira abordagem, reagiu de forma a reproduzir os preconceitos cristalizados pela interdição do tema, muito em função da ideia religiosa cuja associação entre morte, pecado e culpa geram um afastamento quase que natural. Sem contar, que o cemitério na visão do senso comum, é o lugar onde os “espíritos ruins” habitam. E que neste sentido, nós, os vivos, devemos permanecer o mais distantes possível.

Quando colocado que deveríamos fazer uma visita aos dois cemitérios aqui abordados, houve um misto de curiosidade e receios, alguns lamentaram a impossibilidade da realização desta visita, outros se mantiveram indiferentes, contudo, nossa percepção era que também iriam participar da atividade, além destes, outros manifestaram um certo alívio por não terem que adentrar no espaço cemiterial, sendo, estes últimos, alvo de risos e brincadeiras por parte de alguns alunos.

Na aula seguinte, foi trabalhado o tema Dimensão Social da Morte a partir do longa metragem “Nós que aqui estamos, por vós esperamos” que tem a morte, o cemitério, como pano de fundo, para uma leitura social, política e econômica do século XX. Este filme suscitou reflexões comparativas com o atual momento, surgindo temas correlacionados como: a violência urbana contra os mais pobres; a morte pela covid-19, a morte em conflitos por guerras, doenças, etc.

Dando continuidade ao proposto no planejamento, discutimos o tema “Participação Política (direito e cidadania)”. Neste tópico foi possível correlacionar o exercício da cidadania através das conquistas sociais pela ação coletiva. Os estudantes compreenderam a necessidade e a importância das organizações civis para a promoção da igualdade.

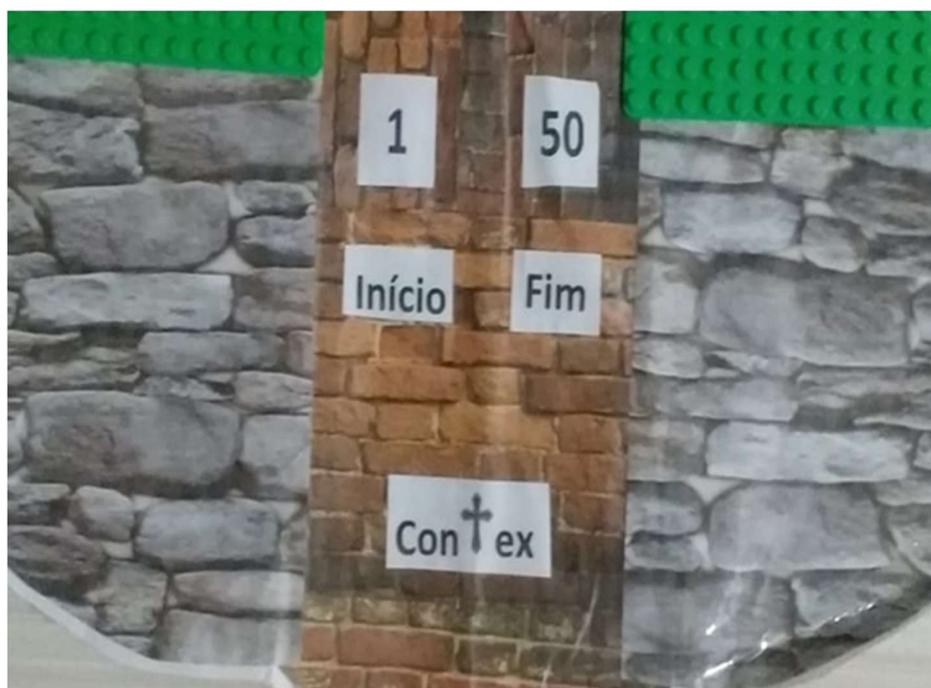
No 3º momento abordamos a “Distinção Social na hora da morte – Cemitérios Cruz Vermelha e Cemitérios Santa Isabel”, com vistas a verificar como o aluno entende o processo de distinção social a partir do *locus* do sepultamento. Sem a possibilidade de comparecermos *in loco*, realizamos uma exposição contextualizada da construção de ambos os cemitérios, e a partir dos registros fotográficos pudemos dialogar. De posse das informações, a curiosidade ou repulsa inicial, cederam lugar para perguntas sobre o porquê de alguns túmulos estarem mais “enfeitados, bonitos” que outros; ou por qual razão as “gavetas”, e “covas” apresentarem um certo abandono, sem nenhuma identificação.

Por fim, na última aula discutiríamos o tema “Ressignificando o sentido da cidadania com o uso de blocos de lego na reconstrução do cemitério”. Diante da impossibilidade da realização desta atividade que haveria de ser presencial, realizamos uma simulação na tentativa de nos aproximarmos do objetivo. Considerando que a ideia inicial seria a montagem dos cemitérios em escala de lego com os estudantes subdivididos em grupos, decidimos realizar apenas a atividade na qual os estudantes foram desafiados a responder perguntas contidas nos cartões do jogo, assim como, debater sobre as frases destacadas em cada carta.

4 PRODUTO

O produto recebeu o nome de **ConTex**, pois, para a realização da atividade é necessário ter conhecimento sobre o contexto histórico do tema abordado. No caso da nossa abordagem, conhecimentos relacionados a história dos cemitérios Cruz vermelha e do Santa Isabel. A letra T em caixa alta busca lembrar o formato de uma cruz, imagem comum e próprias dos espaços cemiteriais.

Figura 1 – ConText: início e fim



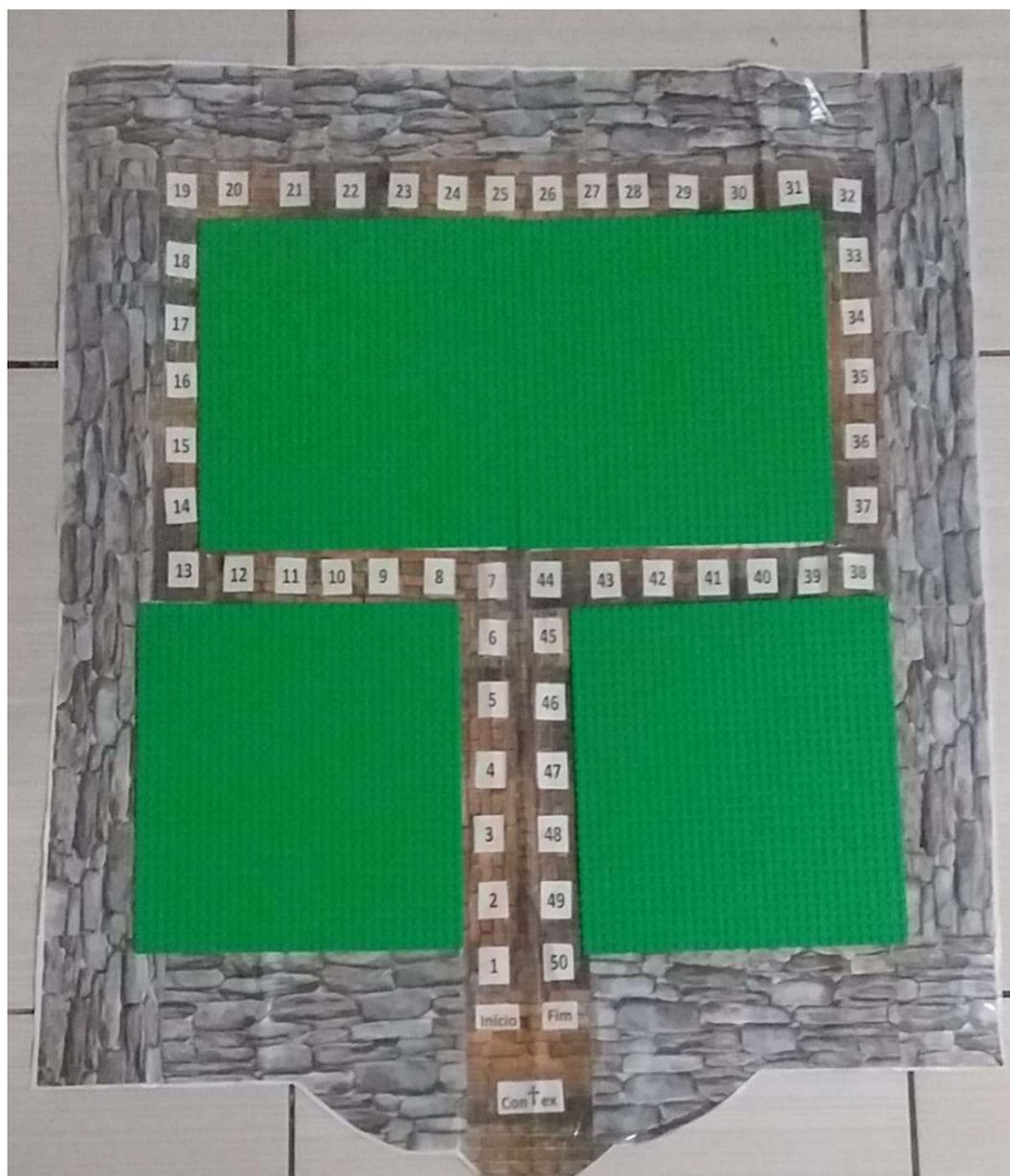
Fonte: Cleones Gomes dos Santos, 2021

Para a concretização do jogo, foi construída uma base de 75 cm por 75 cm em papel 40k revestido por papel contacto. A imagem de base é contornada por uma representação de um muro de tijolos e um caminho de pedras, no qual está representado uma sequência de 1 a 50. Nesta sequência teremos 17 cartões de perguntas e respostas, acompanhadas das fotos coletadas nos cemitérios; 17 cartões terão a representação de RQ com orientações sobre as construções das representações em lego; e 16 cartões com frases relacionadas ao conteúdo abordado. Nestes cartões terão também as orientações de quantas casas devem seguir ou retornar. Para contemplar os espaços de construção com as peças de lego, foram usadas 4 placas Lego Classic Base de Construção Verde que servem como

representação do gramado onde foram construídos, túmulos, gavetas, as covas e os mausoléus, que serão reconstruídos pelos estudantes no decorrer do jogo.

Podemos visualizar a base na foto a seguir.

Figura 2 – Tabuleiro do jogo



Fonte: Cleones Gomes dos Santos, 2021

As orientações de procedimento para a realização e participação no jogo, está colocado em um folder explicativo que descreve com detalhes o passo a passo da brincadeira. O folder em um texto instrutivo que dispõe de introdução; objetivo; explicações referentes a como jogar; apresentação das regras com delimitações acerca dos

participantes, componentes do jogo e preparação para o mesmo. Bem como explicações sobre quem vencerá a partida, como podemos visualizar na Figura 03:

Figura 3 – Regras do jogo ConText



Introdução:
Este jogo pretende auxiliar no processo dialógico do ensino de História, no qual devemos refletir...

Objetivo:
Percorrer toda a trilha do mapa do cemitérios interagindo com as informações contidas nas cartas perguntas-respostas e em RQ, bem como construindo com legos os cenários indicados.

Regras:

- **Participantes:**
O jogo permite que sejam feitos até quatro grupos. Pois cada grupo estará correspondendo a um pino de uma determinada cor que seguirá a sequência da trilha.
- **Componentes:**
 1. Mapa dos cemitérios (Trilha);
 2. Cartas com perguntas e respostas escolhidas aleatoriamente;
 3. Avanços em RQ (que além da informação e conteúdos explicará quantos quadros deve avançar ou retroceder no jogo);

Como Jogar:
Os participantes se organizam em grupo e escolhe um pino. Também escolhem a ordem de participação;
O jogo inicia com a escolha de uma carta. O grupo lê a pergunta e escolhe uma das respostas, caso acertem verifica em RQ uma explicação sobre o tema cidadania e uma orientação sobre o próximo passo do jogo;

4. Peças de lego para montagem de cenários (em RQ terá a indicação de montagens dos cenários. Quando completadas as provas de montagens acrescenta pontuações indicadas)

- **Preparação:**
Cada equipe escolhe um pino de uma determinada cor. Em seguida escolhe uma carta pergunta e resposta, ao acertar a pergunta acessa a informação contida em RQ, caso erre a resposta permanece no mesmo lugar e passa a vez ao outro grupo.

Vencedor:
Vence o grupo que alcançar a etapa final e cumprir todas as etapas.

Fonte: Cleones Gomes dos Santos, 2021

Figura 4 – Dados e cones



Fonte: Cleones Gomes dos Santos, 2021

Como já foi colocado, o jogo dispõe de 17 cartões de perguntas e respostas; 17 RQ e de 16 frases acerca do tema. As perguntas e respostas ressaltam a história dos cemitérios sobre os quais discutimos em sala de aula. Os RQs servirão para dar a orientação de como proceder na montagem de cada uma das partes do cemitério. E as frases servirão para a reflexão sobre todo o conteúdo trabalhado.

A seguir pontuaremos as perguntas e respostas apresentadas para a discussão:

- 1- Onde ficava localizado o primeiro cemitério de Aracaju?
- 2- Antes da construção de cemitérios no século XIX em qual local era comum enterrar os mortos?
- 3- Na segunda metade do século XIX o Brasil passou por uma epidemia do “cholera morbus” que matou aproximadamente 15.122 mil vidas em toda província de Sergipe. Naquele período qual discurso se sobressaiu perante a população?
- 4- Por que sepultamentos em igrejas passaram a ser proibidos na segunda metade do século XIX?
- 5- Qual epidemia impulsionou a construção de cemitérios na província de Sergipe?

- 6- Por qual motivo os representantes da Igreja Católica sergipana não se opuseram a construção de cemitérios na Província no século XIX?
- 7- Por que o Cemitério Cruz Vermelha ficou conhecido como o cemitério das covas rasas no início do século XX?
- 8- Qual segmento da população aracajuana foi predominante em sepultamentos no Cemitério Santa Isabel no transcorrer do século XX?
- 9- Com base na foto podemos afirmar que se trata de um túmulo ou de uma cova rasa?
- 10- Os sepultamentos em covas, ou verticais (gavetas) sem identificações são predominantes em qual cemitério?
- 11- Os túmulos, jazigos, adornados com obras sacras, são encontrados em sua maioria no Santa Isabel, ou no Cruz Vermelha?
- 12- Qual a importância da inauguração do cemitério Santa Isabel em 1862, sete (07) anos após a fundação de Aracaju?
- 13- A Fundação Internacional da Cruz Vermelha contribuiu de que forma para a construção do Cemitério Cruz Vermelha?
- 14- Consta em registro os sepultamentos de homens e mulheres que foram escravizados em qual dos cemitérios?
- 15- Qual a principal característica de uma cova rasa?
- 16- Durante o século XX os obituários publicados em jornais de Aracaju ressaltavam os sepultamentos de qual cemitério?
- 17- Em 1862, ano em que o cemitério Santa Isabel foi inaugurado o Brasil ainda era um país escravocrata?

A imagem da Figura 05 é uma amostra de como estão apresentadas as orientações de construção das covas e mausoléus para a representação do cemitério.

Figura 5 – Representação das covas e mausoléus



Fonte: Cleones Gomes dos Santos, 2021.

Nos cartões, também seguem as frases para discussão de conteúdos em sala de aula:

- 1- No século XIX a racionalidade destronou o obscurantismo do chamado período medieval.
- 2- A França, foi o berço das revoluções burguesas que legaram ao mundo contemporâneo a forma como encaramos o que é ser cidadão ou cidadã.
- 3- A primeira Constituição do Brasil já independente de Portugal promulgada em 1824, consagrou o Liberalismo, e manteve a escravidão.
- 4- O Liberalismo na Europa do século XIX, foi uma ideologia em sua essência burguesa utilizada nos combates contra as instituições do Antigo Regime.
- 5- Para a população escravizada somente restava as opções pela fuga ou revolta
- 6- Vários Códigos de Postura emitidos pelas Câmaras Municipais tinham por objetivo vigiar africanos, fossem escravos ou libertos, no trabalho ou no lazer.

- 7- O homem escravizado e a mulher escravizada também dimensionavam a liberdade enquanto um valor inegociável.
- 8- . A segunda metade do século XIX consolidou os valores burgueses no mundo ocidental, e a escravidão, passou a ser questionada tanto no princípio moral, quanto no econômico.
- 9- Após o fim da escravidão em 1888 as autoridades pareciam mais preocupadas em aumentar a força policial e em exercer o controle sobre as camadas subalternas da população.
- 10- Depois da abolição os libertos foram esquecidos. Com exceção de algumas poucas vozes, ninguém parecia pensar que era sua responsabilidade contribuir de alguma maneira para facilitar a transição do escravo para o cidadão
- 11- A instalação da República em 1889 suscitou novas perspectivas de cidadania principalmente porque consolidou uma mudança na mentalidade coletiva.
- 12- A alfabetização como critério para a cidadania pôs a educação primária no centro do debate político na primeira fase republicana do Brasil.
- 13- Com a República surgiu um novo protagonista na política que logo passou a exigir maior participação na luta por cidadania: a classe operária.
- 14- A cidadania é um conjunto de valores atrelados a participação política, aos direitos civis, e sociais.
- 15- No campo a assistência social, assim como a justiça e a polícia estavam sob o controle dos coronéis.
- 16- Com o Estado Novo, a cidadania foi tutelada, os direitos sociais transpareceram como concessões do Estado, um Estado paternalista, centrado na figura de um ditador que gozou de imenso prestígio popular.
- 17- Somente com a abertura política, e com a campanha das “Diretas Já” os direitos políticos foram reestabelecidos no Brasil em 1985.

Com a intenção de um processo dialógico no ensino de história, o jogo visa percorrer a trilha que segue a numeração de 1-50, interagindo com cartões de frases, perguntas e respostas e RQs explicativos.

O jogo inicia com o lançamento de dados após a escolhas de pinos que representa os grupos de participantes. À medida que segue a numeração da trilha o jogo vai se configurando junto as leituras, debates e construção com blocos de lego. O vencedor é o grupo que finaliza a trilha primeiro. Sendo percorrida toda a trilha perpassando pelos questionamentos, reflexões e tarefas cumpridas chega-se ao final.

Abaixo a imagem da Figura 06 representa o jogo com todas as construções de covas, mausoléus e capela construídas na representação do espaço cemiterial.

Figura 6 - Representação das covas e capelas



Fonte: Cleones Gomes dos Santos, 2021

Ainda na figura 04 podemos observar que o jogo se inicia pelo centro da base. Segue percorrendo a numeração da trilha com o apoio do dado. Do lado esquerdo serão montadas representações de covas rasas, características predominantes do Cemitério Cruz Vermelha. Do lado direito teremos representações de mausoléus, túmulos e jazigos, representação característica do cemitério Santa Isabel. Centralizado ao fundo teremos a construção da capela. Do lado esquerdo da capela temos representações de gavetas e do lado direitos mais alguns mausoléus e túmulos. O jogo se encerra ao voltar para a entrada central percorrendo a numeração da trilha de 1 até 50.

Este produto contempla a proposta de trabalharmos o ensino de história de forma lúdica possibilitando a reflexão dos educandos sobre história, memória e cidadania. Configurando-se como um instrumento pedagógico que auxilia o ensino aprendizagem do aluno e na prática docente de ensino de História.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É impossível iniciar as considerações finais do nosso trabalho sem que não nos lembremos da pandemia da covid-19 que assola o país e todo o planeta no momento. O mundo que conhecíamos até o início de 2020 já não existe mais. No momento que escrevo, o vírus, já ceifou mais de 600 mil vidas aqui no Brasil. A descoberta das vacinas no percurso de 2021 nos trouxe alívio e esperança, mas, também, trouxe a reação politizada daqueles que se autointitulam “anticiência”, “antivacinas”, grupos que negam os valores do iluminismo, da racionalidade, da civilidade, e que perpetuam “teorias da conspiração”. Não será fácil derrotá-los, seja na Academia, ou em qualquer outro espaço da sociedade civil organizada. Contudo, haverão de serem derrotados.

A pandemia da covid-19, e suas consequências nos limitou em vários aspectos para a execução dessa pesquisa. Parte importante do nosso trabalho consistia originalmente em mesclar aulas no recinto escolar com visitas aos cemitérios Cruz Vermelha e Santa Isabel, o que não ocorreu devido aos necessários decretos expedidos pelo governo estadual que reforçaram o isolamento social. A pandemia também gerou uma mudança brusca no calendário escolar e numa adequação pedagógica onde a sala de aula da escola teve que ceder o lugar para uma sala virtual. De fato, o mundo deixou de ser o mesmo.

Falar sobre a morte como parte de um objeto de pesquisa, enquanto centenas de pessoas morreram e ainda estão morrendo por conta de um vírus, beira a surrealidade, não estava em nossos planos. Por outro lado, é a morte em si um fato social que descortina a forma como cada sociedade trata seus cidadãos e cidadãs. Vimos nos últimos 2 anos a banalização da morte pela ação política, e esse fato tem deixado marcas profundas em nosso dia a dia.

Diante do cenário imposto e vislumbrando nossa proposta inicial, o tema da “morte” tornou-se relevante, sendo os cemitérios Cruz Vermelha e Santa Isabel objetos de pesquisa pertinentes para discussões sobre ensino de história, cidadania e memória. O uso do lego na reprodução do espaço cemiterial constitui-se num procedimento lúdico na produção de um processo de ensino-aprendizagem.

Em nossa pesquisa, conseguimos elaborar um instrumento pedagógico capaz de auxiliar no ensino aprendizagem do aluno e na prática docente de ensino de História. O jogo ConTex, que se configura como um jogo de trilhas com perguntas, repostas e indicação do RQ com o passo a passo para reprodução do espaço cemiterial. Infelizmente

a construção com o uso dos blocos de lego não ocorreu, sendo o jogo readaptado para a realidade de aulas virtuais.

Ressaltamos que mesmo com as limitações momentâneas, conseguimos estimular a produção de reflexões e debates nas aulas virtuais sobre a importância da memória na vida cotidiana, aliada a construção coletiva do conhecimento histórico. O evidente descontentamento das pessoas com as perdas sofridas e o avivamento das lembranças os aproximaram de um sentido de pertencimento quanto ao seu papel diante das distorções que os separam na realização plena de cidadania.

Ao explorarmos em nossa pesquisa a história dos cemitérios Cruz Vermelha e Santa Isabel, ambos fundados no século XIX e que aqui nos serviram como parâmetros a partir dos seus sepultamentos, buscamos evidenciar as possibilidades de correlacionarmos esses “espaços iguais” em sua finalidade, porém, distintos em suas representações sociais, as condições necessárias para podermos ressignificar o ensino de história.

A resposta para a pergunta se “Pode a morte ensinar história?” Não é uma resposta definitiva. Porém, acreditamos que ao buscarmos transformar o espaço cemiterial num espaço para o ensino, o saber e para a memória, é fazer emergir para o tempo presente as vozes silenciadas.

REFERÊNCIAS

- ADAMI, Anna. Lego. **Infoescola** - Curiosidades. Disponível em: <https://www.infoescola.com/curiosidades/lego/>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- ALONSO, Ângela. **Flores, votos e balas: o movimento abolicionista brasileiro (1868-1888)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ALONSO, Ângela. Processos políticos da abolição. *In*: SCHWARCZ, Lília M; GOMES, Flávio (org.). **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- ANDRADE, Tânia Lima. De morcegos e caveiras a cruzeiros e livros: a representação da morte nos cemitérios cariocas do século XIX (estudo de identidade e mobilidade sociais). **Anais do Museu Paulista: História e Cultura material**. Universidade de São Paulo, vol. 2, janeiro/dezembro de 1994.
- ARIÈS, Phillipe. **História da morte no ocidente: da Idade Média aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- ARIÈS, Phillipe. **O homem diante da morte**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- ASSIS, Machado de. **50 contos**. Seleção, introdução e notas John Gledson. – São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- ASSOCIAÇÃO ARACAJUANA DE BENEFICÊNCIA. **Relatório da Associação Aracajuana de Beneficência**. Arquivo de patrimônio da Associação Aracajuana de Beneficência. Aracaju, 12 de julho de 1902.
- AUDIGIER, François. História escolar, formação da cidadania e pesquisas didáticas. *In*: GUIMARÃES, Selva (org.). **Ensino de história e cidadania**, Campinas, SP: Papirus, 2016.
- BARRETO, Lima. **Contos completos**. Organização e introdução Lília Moritz Schwarcz. – São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- BAYARD, Jean Pierre. **Sentido oculto dos ritos mortuários**. São Paulo: Ed. Paulus 1996.
- BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e Cidadania nas Atuais Propostas Curriculares de História. *In*: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2019.
- BITTENCOURT, Circe. Método de ensino. *In*: **Dicionário de ensino de história**. Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- BOSI, Alfredo. Cultura. *In*: CARVALHO, José Murilo de (org.). **A construção nacional: 1830-1889**, vol. 2 – 10ª Ed. Rio de Janeiro, Objetiva, 2020.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília/DF: MEC, 2017.
- BUSARELLO, R. I.; ULBRICHT, V. R.; FADEL, L. M. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. *In*: **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 11-37.

- CANÊDO, Leticia Bicalho. **A classe operária vai ao sindicato**. São Paulo: Contexto, 1997.
- CARISSIMI, L. B.; RADÜNZ, R. Arquivo 7.0: jogo e o ensino de história. **MÉTIS: história & cultura** – v. 16, n. 31 – p. 47-69, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/5390/pdf>. Acesso: 01.02.2021
- CARRASCO, Gessonia Leite de Andrade; NAPPI, Sérgio Castello Branco. Cemitérios como fonte de pesquisa, de educação patrimonial e de turismo. **Museologia e patrimônio**, v. 2 n. 2 - jul/dez de 2009, p. 46-60.
- CARVALHO, Fernando Lins de. **Vizinhos, sim; enterros à parte**. Os cemitérios Santa Isabel e São Benedito. Aracaju, SE (1862-1933). Dissertação de Mestrado apresentada ao Núcleo de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: UFS, 2003.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 26ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- CERQUEIRA, Rafael Santa Rosa. **Nos domínios de Hades: a representação da morte em Aracaju/SE durante a primeira república**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Alagoas. Maceió: UFAL, 2014.
- CERRI, Luis Fernando. **Oficinas de ensino de história: pontes de didática da história na transição do currículo de formação de professores**. Educar, Curitiba, n. 27, p. 221-238, 2006
- CHALHOUB, Sidney. População e Sociedade. *In*: CARVALHO, José Murilo de (org.). **A Construção nacional: 1830-1889**, vol. 2 – 10ª Ed. Rio de Janeiro, Objetiva, 2020.
- COSTA, Emilia Vioti da. **A abolição**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.
- COSTA, Emilia Vioti da. **Brasil: história, textos e contextos**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- COULANGES, Fustel de. **A cidade antiga (1830 – 1889)** Digitalização do livro em papel. São Paulo: Editora da Américas S.A. EDAMERIS, 1961. Disponível em: <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/ebooks/Fustel%20de%20Coulanges-1.pdf>. Acesso em 03 jun. 2020.
- CYMBALISTA, Renato. **Sangue, ossos e terra: os mortos e a ocupação do território luso-brasileiro, séculos XVI e XVII**. Tese de doutorado apresentada a FAU-USP. São Paulo: USP, 2006.
- DAMATTA, Roberto. **A casa & rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de História do Brasil. *In*: PINSK, Jaime (Org) **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2018.
- DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789**. Universidade de São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos, 2015.

- DEMANT, Peter. Direito para os Excluídos. In. PINSK, Jaime; PINSK, Carla (org.) **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2018.
- ELIAS, Nobert. **A solidão dos moribundos, seguido de envelhecer e morrer**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- FANDOM. **Turma do penadinho**. Disponível em: monica.fandom.com/pt-br/wiki. Acesso em: 02 nov. 2021.
- FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In: **Jogos e ensino de história** [recurso eletrônico], organizadores: Marcello Paniz Giacomoni [e] Nilton Mullet Pereira; coordenado pelo SEAD/UFRGS. – dados eletrônicos. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.129 p. ; pdf (Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias) Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5482318/mod_resource/content/1/Jogos-e-Ensino-de-Hist%C3%B3ria-Marcello-Paniz-Giacomoni-e-Nilton-Mullet-Pereira-orgs.1.pdf. Acesso em: 14 mar. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa – 62ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. 143p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Paulo Freire. – 71. Ed. - Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019. 256p.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor** – 14. Ed. - Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed – São Paulo, Atlas, 2008.
- GOMES Angela de Castro. Ideologia e trabalho no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1999.
- GOMES, Angela de Castro. **Cidadania e Direitos do Trabalho**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- GUIMARÃES, Selva. **Didática e Prática do Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- GUIMARÃES, Selva. Ensinar história: formar cidadãos no Brasil democrático. In: GUIMARÃES, Selva (org.). **Ensino de história e cidadania**, Campinas, SP: Papirus, 2016.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.
- HOBBSAWM, Eric J. **A Era das Revoluções**. 44º Ed - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- JENKIS, Keith. **A história reconfigurada: novas reflexões sobre uma antiga disciplina**. São Paulo: Contexto, 2014.
- KLEIN, S. Hebert; LUNA, Francisco Vidal. População e Sociedade. In. REIS, Aarão Daniel. **Modernização, ditadura e democracia: 1964-1985**, vol. 5, Rio de Janeiro: Objetiva, 2020

- KOVÁCS, Maria Julia. **Morte e desenvolvimento humano**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1992.
- KUBLER-ROSS, Elisabeth. **Sobre a morte e o morrer**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito Antropológico**. 11ª edição. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 1997.
- LAUWERS, Michel. **O nascimento do cemitério: Lugares Sagrados e Terra dos Mortos no Ocidente Medieval**. Campinas/SP. Ed. Unicamp, 2015.
- LAVILLE, C.; DIONE, J. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa científica em ciências humanas**. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. – Porto Alegre: Artemed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LE GOFF, Jaques. Documento e monumento. In: **História e memória**. Campinas/SP: Ed. Unicamp, 1996.
- LEGO. Developing responsible citizens together. **Research & insights**. Disponível em: https://le-www-lives.legocdn.com/sc/media/files/research/preschool/research_citizenship_feb_2017-4fee49b8bfe1bb2fddd150456ac58820.pdf. Acesso em: 16 jun. 2020b.
- LEGO. **Plataforma Digital Lego Education**. Disponível em: <https://education.lego.com/pt-br>. Acesso em: 16 jun. 2020a.
- LUCA, Tânia Regina de. Direitos Sociais no Brasil. In: PINSK, Jaime; PINSK, Carla (org.) **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2018
- MARTINS, José de Souza. Anotações do meu caderno de campo sobre a cultura funerária no Brasil. **Reflexões sobre a morte no Brasil**. Marcos Fleury de Oliveira e Marcos H. P. Callia (orgs.). – São Paulo: Paulus, 2005. – (Moitará)
- MATTOS, Hebe Maria. A vida política. In: SCHWARCZ, Lília M (org.). **Abertura para o mundo: 1889-1930**, vol.3. Rio de Janeiro: Objetiva, 2020.
- MATTOS, Hebe Maria. **Escravidão e cidadania no Brasil monárquico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- MATTOS, Marcelo Badaró. **Trabalhadores e sindicatos no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MAUPASSANT, Guy de. **Bola de sebo e outros contos**. tradução: Mário Quintana, Casimiro Fernandes, Justino Martins. Editora Globo S. A. Rio de Janeiro, 1987.
- MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História na sala de aula. In: **Jogos e ensino de história** [recurso eletrônico] / organizadores Marcello Paniz Giacomoni [e] Nilton Mullet Pereira; coordenado pelo SEAD/UFRGS. – dados eletrônicos. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.129 p.; pdf (Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5482318/mod_resource/content/1/Jogos-e-Ensino-de-Hist%C3%B3ria-Marcello-Paniz-Giacomoni-e-Nilton-Mullet-Pereira-orgs.1.pdf. Acesso em: 14 mar. 2021.

MELLO, Janaina Cardoso de. Educação Empreendedora: uma história para chamar de minha. *In*: BAGGIO, Vilmar (Org.) **Rumos da Educação**. Vol. 3. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2019.

MELLO, Janaina Cardoso de; CERQUEIRA, Rafael Santa Rosa. Cultura no post-mortem: um estudo de Arqueologia histórica dos cemitérios Santa Isabel (SE) e Recoleta (AR). *In*: **Cad. Pesq. Cdhis**. Uberlândia, v. 26, n.1, jan./jun.2013.

MENDONÇA, Joseli Maria Nunes. Legislação Emancipacionista, 1871 e 1885. *In*: SCHWARCZ, Lília M; GOMES, Flávio (org.). **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

MENEZES, Rachel Aisengart. A morte como objeto de investigação. *In*: RODRIGUES, Claudia; LOPES, Fabio Henrique. **Sentidos da morte e do morrer na Ibero-América**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

MINOIS, Georges. **História do suicídio**: a sociedade ocidental diante da morte voluntária /Georges Minios; traduzido por Fernando Santos. – São Paulo: Editora Unesp, 2018.

NAVES, Rubens. Novas possibilidades para o exercício da cidadania. *In*: PINSK, Jaime; PINSK, Carla (org.) **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2018

NOGUEIRA, Renata de Souza. **Quando um cemitério é patrimônio cultural**. Dissertação (Mestrado em Memória Social). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: UNIRIO, 2013.

NORA, Pierre. Entre a memória e a história: a problemática dos lugares. *In*: **Projeto história**, nº 10, p. 7-28, dez. 1993.

PASTORE, Maria Cristina. **Procedimento invertido**: o ensino de história a partir das inquietações de jovens estudantes sobre a morte na aula-visita ao cemitério. Dissertação de Mestrado, Universidade do Rio Grande-FURG, Rio Grande/RS, 2016.

PEREIRA, N. M.; GIACOMONI, M. P. **Flertando com o caos**: os jogos no Ensino de História. *In*: Jogos e ensino de história [recurso eletrônico] / organizadores Marcello Paniz Giacomoni [e] Nilton Mullet Pereira; coordenado pelo SEAD/UFRGS. – dados eletrônicos. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. 129p. (Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias) Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/179347/001069221.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30 set. 2021.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

REIS, Aarão Daniel. Vida Política. *In*: REIS, Aarão Daniel. **Modernização, ditadura e democracia**: 1964-1985, vol. 5, Rio de Janeiro: Objetiva, 2020.

REIS, João José. **A morte é uma festa**: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

REIS, João José. **Ganhadores**: a greve negra de 1857 na Bahia. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

REIS, João José. O cotidiano da morte no Brasil oitocentista. *In*: NOVAIS, Fernando A. (org.) **História da vida privada no Brasil**: Império: a corte e a modernidade nacional/ 1ªed. – São Paulo: Campanha de Bolso, 2019.

RIBEIRO, Gladys Sabina. O desejo da liberdade e a participação de homens pobres e “de cor” na independência do Brasil. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 22, n. 58, p. 21-45, dezembro/2002.

ROCHA, Marina Maria de Lira; JOURAND, Carlos Augusto. Dos crimes contra a fé pública aos crimes contra a segurança da honra e honestidade das famílias e do ultraje público ao pudor: visões sobre a prostituição entre 1907 e 1917. *In*: RIBEIRO, Gladys Sabina. **Brasileiros e cidadãos: modernidade política 1822-1930**. São Paulo: Alameda, 2008.

RODRIGUES, Cláudia. **Lugares dos mortos nas cidades dos vivos: tradições e transformações fúnebres no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura/RJ, 1997.

RODRIGUES, Cláudia. **Nas fronteiras do além: a secularização da morte no Rio de Janeiro (século XVIII e XIX)**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional 2005.

RODRIGUES, José Carlos. **Tabu da morte**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

ROUANET, Sergio Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

RUSEN, Jorn. **Jorn Rusen e o ensino de história**. Maria Auxiliadora Schimid, Isabel Barca, Estevão de Resende Martins. – Curitiba: Ed. UFPR, 2010. 150p. (Série pesquisa; n. 168).

RUSEN, Jorn. **Razão histórica. teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Ed. UnB, 2001.

SANTOS NETO, Amâncio Cardoso dos. **Sob o signo da peste: Sergipe no tempo do cholera (1855-1856)**. Dissertação de Mestrado em História. Campinas/SP: UNICAMP, 2001.

SANTOS, Cleones dos. **Covas Rasas**. Monografia apresentada ao Departamento de História da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: UFS, 2003.

SAVARESE NETO, Eduardo. **Edtechs: O que são, Importância e Mercado (Guia Completo)**. Disponível em: <https://fia.com.br/blog/edtechs/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SCHIMID, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. *In*: BITTENCOURT, Circe (org.). **O Saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2019.

SCHWARCZ, Lília M. As marcas do período. *In*: SCHWARCZ, Lília M (org.). **Abertura para o mundo: 1889-1930, vol.3**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2020.

SEBRÃO, Sobrinho. **Laudas da história do Aracaju**. Aracaju: Ed. Prefeitura Municipal de Aracaju, 1954.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação do Desporto e da Cultura. Diretoria de Educação de Aracaju. **Projeto político pedagógico do Colégio Estadual Monsenhor Carlos Camélio Costa**. Aracaju, 2020.

SUBRINHO, Josué Modesto dos Passos. **Reordenamento do trabalho - trabalho escravo e trabalho livre no nordeste açucareiro, Sergipe 1850-1930**. Sergipe: EDUFS, 2000.

TAVARES, Priscila Albuquerque. **Metodologias ativas:** entenda como elas favorecem a aprendizagem. Nova Escola, jul. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12170/metodologiasativas-entenda-como-elas-favorecem-a-aprendizagem>. Acesso em: 20 jun. 2020.

TERRA, Paulo Cruz. Cidadania e trabalhadores: a greve dos cocheiros e carroceiros no Rio de Janeiro em 1900. *In*: RIBEIRO, Gladys Sabina. **Brasileiros e cidadãos:** modernidade política 1822-1930. São Paulo: Alameda, 2008

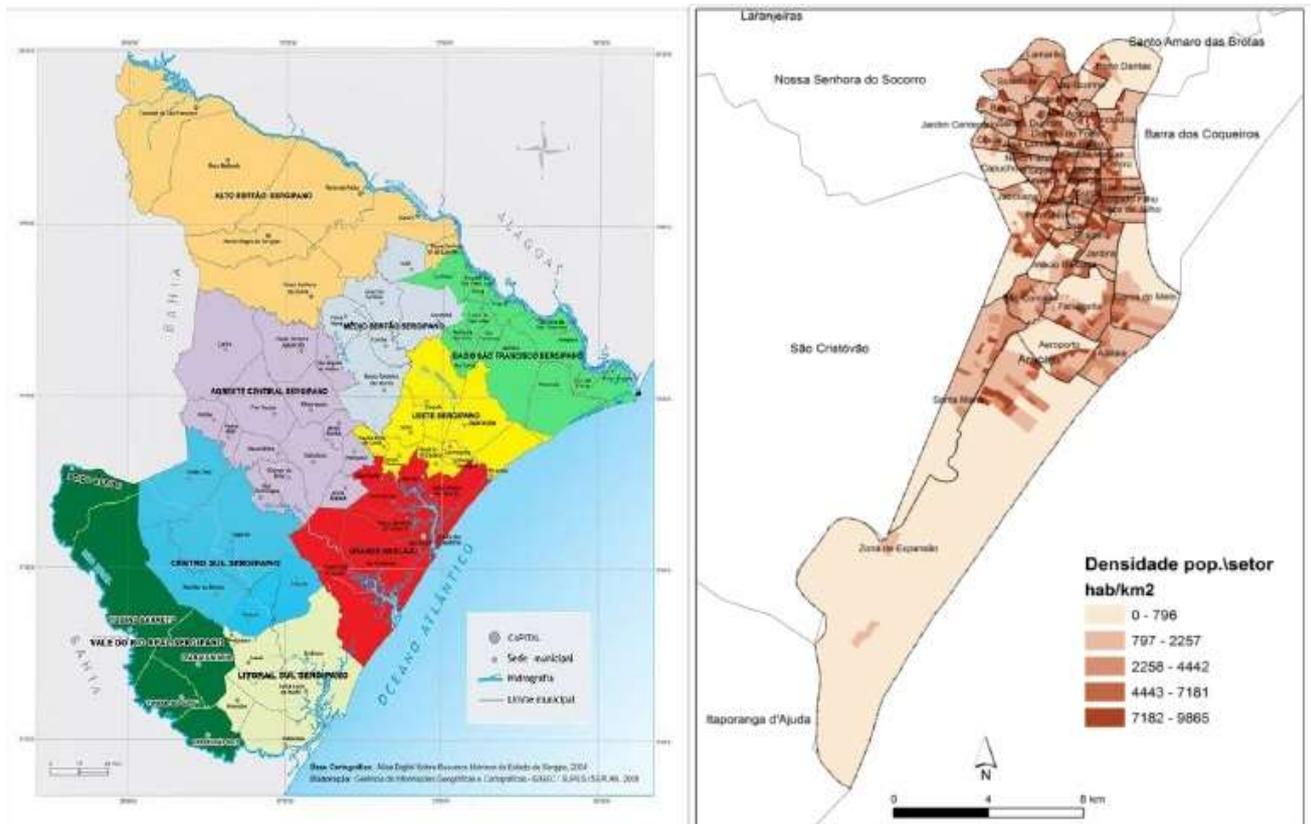
TRÍADE EDUCACIONAL. **Itinerário formativo – STEAM.** Disponível em: http://semanapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2019/01/Itiner%C3%A1rio-Formativo_STEAM.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

ULIANA, Isabel. **O cemitério municipal de Maringá (Paraná) enquanto espaço de memória e saberes históricos (1947 – 2017).** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. Maringá/PR, 2018.

VIANA, Roberto dos Santos. **Cemitério municipal de Pérola/PR: Espaço dos mortos, vidas narradas (1959-2018).** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. Maringá/PR, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A: CARTOGRAFIA DE SERGIPE COM ARACAJU EM DESTAQUE



APÊNDICE B: CEMITÉRIO SANTA ISABEL



APÊNDICE C: TÚMULO DA FAMÍLIA LEITE FRANCO NO CEMITÉRIO SANTA ISABEL



APÊNDICE D: CEMITÉRIO DA CRUZ VERMELHA



APÊNDICE E: COVAS RASAS E CONJUNTO DE GAVETAS NO CEMITÉRIO CRUZ VERMELHA



ANEXOS

ANEXO A: *HOMEPAGE LEGO EDUCATION – CIDADANIA*

The image shows a screenshot of the LEGO Education website. At the top left is the LEGO Education logo. To the right are navigation links: DISCOVER, SHOP, and RESOURCES, each with a dropdown arrow. Further right are icons for search, a US flag, a mobile app icon, and a shopping cart. Below the navigation is a horizontal bar with a colorful pattern. The main content area features a large image of four children holding hands in a circle outdoors. Overlaid on the bottom left of this image is a green box with the text: "How does play help develop responsible citizens?". To the left of the image, the word "Citizenship" is written in a large, bold font. Below it, the text reads: "Read more about developing responsible citizens together." At the bottom of this text block is a blue circular icon with a right-pointing arrow, followed by the text "RESEARCH & INSIGHTS".

LEGO education

DISCOVER ▾ SHOP ▾ RESOURCES ▾

🔍 🇺🇸 📱 🛒

Citizenship

Read more about developing responsible citizens together.

➔ RESEARCH & INSIGHTS

How does play help develop responsible citizens?

ANEXO D: CEMITÉRIO LEGO HARRY POTTER

